

transfer

Forschung ↔ Schule

Heft 4

**Schule 21st – Perspektiven der
Schulentwicklung im 21. Jahrhundert**

transfer
Forschung ↔ Schule

transfer

Forschung ↔ Schule

Herausgeberinnen und Herausgeber

Mag. Dr. Christa Juen-Kretschmer
Mag. Kerstin Mayr-Keiler, M.A.
Gregor Örley, BEd. BA. M.A. MSc.
Mag. Dr. Irmgard Plattner

Redaktion

MMag. Dr. Sabine Albrich-Falch
Mag. Caroline Abfalter
Mag. Angelika Auer

Redaktionelle Unterstützung

Mag. Michaela Tursky-Philadelphly

Lektorat

MMag. Dr. Sabine Albrich-Falch

Editorial Board

Mag. Dr. Christa Juen-Kretschmer
Mag. Kerstin Mayr-Keiler, M.A.
Gregor Örley, BEd. BA. M.A. MSc.
Mag. Dr. Irmgard Plattner

transfer

Forschung ↔ Schule

4. Jahrgang (2018)

Heft 4

Schule 21st – Perspektiven der
Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Pädagogische Hochschule Tirol
transfer Forschung ↔ Schule
Pastorstraße 7
A-6020 Innsbruck
email: transfer@ph-tirol.ac.at



Erscheinungsweise:
transfer Forschung ↔ Schule erscheint jährlich, jeweils im Herbst.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 17,90, im Abonnement EUR (D) 17,90 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2018.ng © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Coverfoto: Creative Commons CC0 / KamiSawZe / pixabay.de.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2365-3302
ISBN 978-3-7815-2282-4

Inhalt

Editorial [dt.]	9
Editorial [engl.]	11

Grundlagenartikel

Reinhard Bodlak

Gelingsbedingungen für systemische Beratung von Schulen Succesfull Conditions for Systemic Counseling in Schools	13
---	----

Heidrun Demo und Dario Ianes

Der Index für Inklusion: Schulentwicklung nach inklusiven Werten The Index for Inclusion: School Development Based on Inclusive Values	27
---	----

Inka Engel und Miriam Voigt

Die Rolle der Schulleitung als Mitunternehmer im 21. Jahrhundert The Role of School Management as an Intrapreneur in the 21 st Century	39
--	----

Ulrich Krainz

Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit Resistance in School Development Processes. Interdisciplinary Perspectives for School Counselling	50
--	----

Klaus Miesenberger und Klaus Reich

Digitale Barrierefreiheit: Voraussetzung und Verantwortung für Inklusive Bildung Digital Accessibility: Requirement and Responsibility for Inclusive Education	63
---	----

Paul Reinbacher

Schulentwicklung als System. Das Linzer Meta-Modell School Development as a System. The Linz Meta-Model	76
--	----

Christian Schroll

Emotionen und Bildungswiderstand in schulischen Entwicklungsprozessen Emotions and Resistance to Education in the Context of School Development	88
--	----

Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Breit und Ann Cathrice George

Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung Evidence-Oriented Development of Schools and Teaching: Preflectioning as a Requirement for Development	95
--	----

Christian Timo Zenke

Raum für Veränderung:

Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung

Making Room for Change:

School Architecture as a Starting Point and Instrument of School Development 112

Im Dialog

Rolf Arnold und Caroline Abfalter

Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

School 21st – Prospects for School Development in the 21st Century 125

Praxisbeiträge

Nina Bremm, Annika Hillebrand, Veronika Manitius und Anja Jungermann

Wissenstransfer im Bildungssystem.

Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen

Knowledge Transfer in the Education System.

Chances and Challenges of Cooperation Amongst Different Actors 133

Alexandra Dehmel

Transfer im Fokus: Einblicke in aktuelle Entwicklungen in Deutschland

Targeting Transfer: Insights into Current Developments in Germany 142

Guido Estermann und Jolanda Nydegger

Pädagogische Schulentwicklung und die Einführung des

Lehrplans 21 in Schwyz im Fach Natur – Mensch – Gesellschaft

Pedagogical School Development and the Introduction of

Curriculum 21 in the Canton of Schwyz

in the Subject Nature – Man – Society 149

Renate Maria Heissl

Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion –

Erfahrungen in der Praxis

Development of Schools with the Index for Inclusion –

Practical Experiences 157

Gregor Örley

Praxis, Theorie, Bürokratie und andere Freunde der

Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

Practice, Theory, Bureaucracy and Other Friends

of School Development in the 21st Century 165

Livia Rößler und David Kemethofer

Innovative Transitionsprozesse im Kontext regionaler Schulentwicklung
 Innovative Transition Processes in the Context of
 Regional School Development175

Julia Smolka, Daniel Truppe-Bugram, Andrea Widmann und Veronika Wöhrer

Wettbewerb und Schulprofile –
 Praxisbericht aus dem Lehrprojekt Evaluationsforschung Schulentwicklung
 Competition and School Profiles –
 Report from the Teaching Project “Evaluationsforschung Schulentwicklung”185

Reinhard Strobl

Öffentlichkeitsarbeit an Schulen – ein Überblick
 Public Relations at Schools – an Overview194

Forschungsskizzen

Michael Bigos

Qualitätsentwicklung durch Kooperation – Eine qualitative Studie
 zur Kooperationspraxis von Schulen in der Berufsorientierung
 Quality Development Through Cooperation – a Qualitative Analysis
 on the Cooperation Behavior of Schools Concerning Occupational Choice205

Wenke Mückel

Übergänge im Primarbereich – eine Herausforderung für Theorie und Praxis
 Transitions in the Primary Sector – a Challenge for Theory and Practice208

Nadine Sonnenburg

Individuelle Förderung als Schulentwicklungsaufgabe
 Individual Support of Students as a Task for School Development211

Fallbeispiel

Bettina König

Fachkompetenz und Austausch im Team –
 alltägliche Korrekturen als Beitrag zur Schulentwicklung
 Expertise and Exchange Within the Team –
 Everyday Corrections as a Contribution to School Development213

Editorial

Was bewegt Herausgeber*innen, die Redaktion eines noch relativ jungen Journals zur Befassung mit dem komplexen Thema „Schulentwicklung“ zu beauftragen? Welche Perspektiven eröffnen sich über die Wiederholung von längst schon Gesagtem hinaus?

Mit der Arbeit von transfer Forschung ↔ Schule wird ein strategisches Ziel der Pädagogischen Hochschule Tirol ausgedrückt, das die Diffusion von Theorie und Praxis anstrebt. Sie haben richtig gelesen: Diffusion. Diffusion ist ein Begriff der Physik, der den Ausgleich von Konzentrationsunterschieden zweier oder mehrerer Stoffe ohne äußere Einwirkung beschreibt. Die Pädagogische Hochschule hat sich auf den Weg gemacht, Rahmenbedingungen für die Bildung von Lehrenden zu schaffen, die eine Diffusion der „Stoffe“ Praxiserfahrung, Forschungsleistung und Theoriebildung ermöglichen. Natürlich erfordert das mehr als die Publikation entsprechender Texte, doch ist auch dies ein wichtiger Teil eines großen Prozesses, bei dem Personen der Praxis, der Wissenschaft, der Forschung ins Gespräch kommen und gemeinsam ausgezeichnete Lehrerbildung betreiben möchten. Dieses Journal versteht sich als Medium des interdisziplinären wissenschaftlichen und schulpraktischen Diskurses, in diesem Fall zur Schulentwicklung im 21. Jahrhundert.

Vor dem Hintergrund aktueller Bildungs- und Schulreformprozesse in Europa rückt die Frage nach der Bedeutung von Bildung sowohl für das Leben des Einzelnen, als auch für das wirtschaftliche und soziale Wohlergehen von Ländern auf dem Weg in eine gemeinsame europäische Zukunft in den Mittelpunkt. Wissen, Fähigkeiten und Haltung gelten als Schlüsselkompetenzen in der Schulbildung. Anforderungen an eine Bildung der Zukunft verlangen auf unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule jene Entwicklungs-, Adaptions- und Steuerungsprozesse, mit denen die Funktionen der Schule für die Gesellschaft und für das Aufwachsen der jungen Menschen auf einem hohen Niveau gesichert werden sollen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bildungseinrichtungen sind Gegenstand gesellschaftspolitischer, bildungspolitischer, sozialer, ökonomischer und wissenschaftlicher Diskurse.

Wie bisher erreichten uns Beiträge nicht nur aus Österreich, sondern aus dem gesamten deutschen Sprachraum, also auch aus Südtirol, der Schweiz und Deutschland, die sich ganz speziellen Entwicklungsanregungen für Schulen widmen, wie dem Index für Inklusion, der Öffentlichkeitsarbeit oder der evidenzorientierten Verwendung von Evaluationsdaten. Systemische Grundideen tauchen in den Grundlagenartikeln dieses Jahresbands genauso auf wie der Blick auf den Umgang mit Emotionen und Widerständen. Praxisbeiträge dieses Hefts bringen nicht nur Berichte zu einzelnen Schulentwicklungsprozessen ein, sondern blicken auf hilfreiche Strukturen für Schulentwicklung genauso wie auf individuell erkannte Mosaiksteine für das Gelingen von Entwicklungsprozessen und zeigen den Transfer von Forschungsergebnissen in reale und ganz konkrete Schulentwicklungsprozesse in Deutschland. Das gemeinsame Arbeiten von Forscher*innen, Berater*innen und Schulentwicklungsteams konterkariert verheißungsvoll die manchmal von der Praxis geäußerte Kritik am Elfenbeinturm der Wissenschaft, ist aber sichtlich nicht einfach.

Letztlich zeigt die Gesamtschau dieses Hefts, dass die Forschungsperspektiven auf die Prozesse von Schulentwicklung sich am Beginn des 21. Jahrhunderts zwar stark ausdifferenziert haben, aber auch stärker über den Kontakt oder die Zusammenarbeit mit Akteuren vor Ort neu generiertes Wissen nützlich in den Dialog einbringen können.

Viel Freude beim Lesen!

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Editorial

What drives the editors to commission the editorial staff of a relatively young journal with the complex topic of “school development”? Which perspectives will open up beyond what has already been said?

The journal transfer *Forschung ↔ Schule* maps a strategic goal of the Pedagogical Highschool Tirol; the aim to pursue the diffusion of theory and practice. Yes, you have read correctly: Diffusion. Diffusion is a term used in physics to describe the compensation of concentrations of two or more substances independent from external action. The Pedagogical Highschool Tirol is on its way to set up a framework for the education of its lecturers that allows the diffusion of “concentrations” of practice experience, research performance and the development of theories. Of course, this requires more than the publication of relevant texts. This, however, is an important part of a huge process, where persons from practice, science and research establish a dialogue and aim at excellent teacher training. This journal is a medium of a discourse between the interdisciplinary scholars and lecturers, a discourse on school development in the 21st century.

Taking into account the current discussion on the reform process of education and schools in Europe the question of the importance of education for the individual as well as for the economic and social wellbeing of countries on their way to a comma European future is becoming central. Knowledge, skills and attitudes are considered key competences in school education. The demand on education for the future require those development-, adaption – and regulatory processes on various levels of the system “school”, which ensure that school functions for society and for the growth of young people at a high level. Quality development and quality assurance of educational institutions are the objectives of the discourse on social policy, educational policy, social aspects, economy and science.

As before, we received contributions not only from Austria but also from the entire German-speaking area, i.e. also from South Tyrol, Switzerland and Germany, which are dedicated to very special development suggestions for schools, such as the index for inclusion, public relations or the evidence-oriented use of evaluation data. Basic systemic ideas appear in the basic articles of this year’s volume as well as a look at how to deal with emotions and resistance. Practical articles in this issue not only provide reports on individual school development processes, but also look at helpful structures for school development as well as at individually recognized mosaic pieces for the success of development processes and show the transfer of research results into real and very concrete school development processes in Germany. The joint work of researchers, consultants and school development teams promisingly counteracts the criticism of the ivory tower of science sometimes voiced in practice, but is obviously not easy.

Ultimately, the overall view of this issue shows that although the research perspectives on the processes of school development have become highly differentiated at the beginning of the 21st century, newly generated knowledge can also be put to good use in the dialogue through contact or cooperation with local actors.

Have fun reading it!

Editors

Grundlagenartikel

Reinhard Bodlak

Gelingensbedingungen für systemische Beratung von Schulen

Succesfull Conditions for Systemic Counseling in Schools

Zusammenfassung

Unter Schulentwicklung wird meist eine bewusste und systematische Weiterentwicklung einer Einzelschule verstanden. Dies soll eine Steigerung der Wirksamkeit von Unterricht und Erziehung bewirken. Zunehmend werden Schulen im Rahmen ihrer Entwicklungsprozesse von Schulentwicklungsberater*innen begleitet. In diesem Artikel soll auf Basis der Forschungsergebnisse des Autors auf die Besonderheit von Schule als Expert*innenorganisation, das Besondere am systemischen Beratungsansatz, die förderlichen Voraussetzungen für Beratung und auf Praxisempfehlungen für Berater*innen eingegangen werden.

Abstract

School-development is most often defined as a deliberate and systematic advancement of individual schools. This is intended to improve the effectiveness of teaching and education. Schools are increasingly being supported through their development process by school-development counselors. The objective of this article is to discover the unique potential of schools as an organization of experts, the key aspects of systemic counseling, the requirements for consultation and to focus on practical recommendations for counselors – all based on the scientific research results of the author.

1 Einstieg

Bildungseinrichtungen, wie auch andere Organisationen, sind dazu da, Ziele zu erreichen für ihre Kund*innen, für die Mitarbeiter*innen und für die Organisation als solche. All diese Systeme stehen unter permanentem Veränderungsdruck. Das notwendige Ausmaß der Veränderung bzw. Anpassung hängt jeweils von der eigenen Stabilität sowie dem Veränderungsdruck der relevanten Umwelten ab. Nur wenn nicht alles gleichzeitig auf das System einwirkt, kann das System auf Irritationen reagieren, d.h. sie als Informationen verstehen und die Strukturen entsprechend anpassen (vgl. Luhmann, 2004, S. 117).

Waren es in den vergangenen Jahren immer wieder vereinzelt Schulen, die Bedarf an Begleitung und Unterstützung für Schulentwicklung anmeldeten, so ist davon auszugehen, dass dieser Bedarf in den nächsten Jahren aufgrund des vermehrten Einflusses durch die diversen Umwelten stark zunehmen wird. Man denke nur an die PISA-Studie, die verordnete standardisierte Reifeprüfung, die Erfüllung der Vorgaben von Bildungsstandards, das verpflichtende Qualitätsmanagement sowie die erweiterte Autonomie der Einzelschulen (Bodlak, 2017, S. 10).

In den Jahren 2011 bis 2014 wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien zwei Lehrgänge zur systemischen Schulentwicklungsberatung durchgeführt. Diese sollten es interessierten Personen mit entsprechender Vorqualifikation ermöglichen, eine Ausbildung zu absolvieren, um der zu erwartenden Nachfrage nach Beratungsleistung gerecht werden zu können.

Im Schuljahr 2013/14 wurde von Oktober bis Mai an neun allgemeinbildenden Pflichtschulen in Wien das neue St. Galler Managementmodell als Steuerungs- und Führungsinstrument einer Schule (vgl. Capaul & Seitz, 2011) mit Unterstützung von Schulentwicklungsberater*innen implementiert und erprobt. An allen teilnehmenden Schulen kamen Berater*innen zum Einsatz, die den oben genannten Lehrgang absolviert hatten. Vonseiten der Schulen nahmen jeweils die Schulleiterinnen und Schulentwicklungsteams an dem Projekt teil.

Um mehr über die Erwartungen an Berater*innen zu erfahren, wurden drei der neun teilnehmenden Schulen ausgewählt und in der Folge in Form von Fallanalysen, mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews und Dokumentenanalysen zu den Leistungen der Berater*innen qualitativ beforcht.

Folgender Personenkreis wurde interviewt:

- die Schulleiterinnen
- Vertreter*innen der Schulentwicklungsteams
- die Schulentwicklungsberaterinnen

Ziel war, die Fallstudienanalysen mit den vorangehenden theoretischen Erkenntnissen zu vergleichen und daraus Schlussfolgerungen bzw. Praxisempfehlungen bezüglich der Erwartungshaltungen an Schulentwicklungsberater*innen ableiten zu können. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Untersuchung finden Sie im Kapitel Praxisempfehlungen.

2 Gezielte Entwicklung der Einzelschule

„Entwicklung in einer Schule und Schulentwicklung sind nicht dasselbe. Schulen entwickeln sich andauernd, auch weil sich die Umweltbedingungen ständig ändern. Nichtgesteuerte Entwicklungen in einer Schule sind zu unterscheiden von den bewussten und gezielten Herangehensweisen in der Schulentwicklung“ (Bodlak, 2017, S. 16).

Worin zeigt sich in diesem Zusammenhang die Qualität von Schule? An gutem Unterricht? An professionellem Personal? An einer perfekten Organisation? – Wohl kaum nur an einem einzelnen Aspekt, für sich gedacht. Erst im systemischen Zusammenspiel von Unterricht, Organisation und Mensch entsteht die Art von Qualität, die von Schule heute gefordert wird. Nach diesem Paradigma muss die Einzelschule für sich entscheiden können, ob sie bei der Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung beginnt (vgl. Buhren & Rolff, 2012, S. 26).

Schulentwicklung bedeutet, Schule ganzheitlich in den Blick zu nehmen, bedeutet, auf Unterrichtsentwicklung, auf Personalentwicklung und auf Organisationsentwicklung zu achten. Nur so können aktuelle bildungspolitische Vorgaben, wie z.B. Bildungsstandards, teils zentrale Reife- und Diplomprüfungen oder die Neue Mittelschule, aber auch schulspezifische Entwicklungsvorhaben nachhaltig umgesetzt werden.

Die Bildungspolitik fokussiert zurzeit auf Konzepte, die eine Reform des Gesamtsystems bedingen. Die Folge ist, dass dies die Freiheitsgrade der Einzelschule einengt, da diese Schulen sich in Österreich an Qualitätsmanagementsystemen wie SQA (Schulqualität Allgemeinbildung), QIBB (Qualitätsinitiative in der Berufsbildung) oder an Bildungsstandards orientieren müssen und die Ergebnisse durch die Schulaufsicht überprüft werden. Reformen können aber nicht einfach top-down per Gesetz oder Verordnung angeordnet werden, damit sie wirksam werden. Vielmehr ist es notwendig, dass die Betroffenen in den Schulen die Reformen aktiv mitgestalten. Das bringt mit sich, dass die einzelnen Akteur*innen mit ihren jeweiligen Motiven und Eigenlogiken die Reformideen zuerst verstehen und für ihren schulischen Kontext übersetzen müssen. Diese Steuerungsinstrumente versprechen aktuell kein schnelles Umsetzen, sondern bedingen vielfach eine Haltungsänderung bei den Betroffenen, die im Rahmen von Einzelschulentwicklung erbracht werden muss (vgl. Bodlak, 2017, S. 26).

Damit Reformen, das Gesamtsystem betreffend, greifen können, braucht es mehr denn je Schulentwicklung auf Einzelschulebene. Im Rahmen dieser Reformarbeit kommt es zunehmend zu einem Einbinden von Schulentwicklungsberater*innen. Dies setzt voraus, dass sich alle Betroffenen ernsthaft auf die Handlungslogiken der Schulen einlassen und sich den Herausforderungen der Übersetzungsleistungen an den Schnittstellen des mehrere Ebenen umfassenden Schulsystems stellen. So gesehen sind dann Schulentwicklungsberater*innen Akteur*innen im schulischen Umfeld, die in gegenseitiger Abhängigkeit zu anderen Akteur*innen stehen.

Schulen weisen Besonderheiten auf, die sie mit Krankenhäusern, Universitäten oder anderen Forschungseinrichtungen teilen. Diese Organisationen wurden von Mintzberg als „professional bureaucracy“ beschrieben und in der Folge im deutschsprachigen Raum als Expert*innenorganisationen bezeichnet und weiterentwickelt (vgl. Grossmann, Pellert & Gotwald, 1997).

Die Expert*innen

- sind sehr gut ausgebildet in ihrem Fach und zeichnen sich durch eine hohe Qualifikation aus;
- sind mit ihrer Leistungsfähigkeit das Kapital der Schule;
- produzieren sehr komplexe, nicht triviale Dienstleistungen;
- erzeugen Leistungen, die direkt für die Kund*innen erbracht werden, und somit stark von der persönlichen Beziehung abhängen;
- identifizieren sich weniger mit der Organisation, in der sie arbeiten, sondern mehr mit der Profession, der sie angehören;
- zeigen oft wenig Engagement für die Gesamtziele der Organisation und sehen diese oft als notwendiges Übel;
- sind der Meinung, dass es wenig persönliche Vorteile mit sich bringt, wenn man sich für die Organisation engagiert (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 3f.).

Expert*innenorganisationen werden durch die Verwaltung zusammengehalten. Administrative Fachkräfte, die Schulleitung und Lehrer*innen mit Koordinationsaufgaben sind oft die einzigen Handelnden mit einem wirklichen Interesse an der Gestaltung der Gesamtorganisation (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 6). Ein wesentlicher Vorteil dieser Organisationsform liegt aber darin, dass die Expert*innen in ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld einen großen Spielraum haben, in dem sie ihre Potenziale frei entfalten können.

Systeme der Schulentwicklung, wie z.B. die Einführung von Qualitätsmanagement (SQA, QIBB), führen neue Formen der Zusammenarbeit in die Struktur der Schulen ein. Dies wird von vielen Lehrer*innen als Bedrohung oder zumindest Einengung ihrer Autonomie und ihres Expert*innenstatus gesehen. Zellulare bzw. fragmentierte Organisationen zeigen eher konservierende Wirkung. Neue Formen der Zusammenarbeit werden oft zurückgewiesen oder als Last wahrgenommen. (vgl. Altrichter & Posch, 1999, S. 247).

Für Schulentwicklungsberater*innen bedeutet dies, damit rechnen zu müssen, dass die Lehrer*innen teilweise wenig Interesse und daraus resultierend wenig Engagement für Veränderung zeigen, da dies immer eine Einengung der persönlichen Freiheiten bedeuten könnte.

3 Der systemische Beratungsansatz

Ab Mitte der 1980er-Jahre spricht man vom systemischen Beratungsansatz, der sich von den betriebswirtschaftlich geprägten linearen Ansätzen der Managementberatung aufgrund seiner Theorie und Herangehensweise maßgeblich unterscheidet.

Der systemische Beratungsansatz hat sich in den letzten Jahren als sogenannter „Markenname“ durchgesetzt. Die meisten Berater*innen, die heute in Organisationen tätig sind, würden sich als „systemisch arbeitend“ bezeichnen, was durchaus ein Markenzeichen in der Branche ist, mit dessen Hilfe die Akteur*innen versuchen, bestimmte Assoziationen bei Kund*innen oder Mitbewerber*innen zu wecken. Diese sind hohe Professionalität, Mobilisierung des Problemlösungspotenzials bei den Kund*innen, Verantwortlichkeit für die Implementierung und hohe Prozesskompetenz bei der Implementierung (vgl. Wimmer, 1995, S. 262).

„Ziel systemischer Beratung ist es, langfristige, nachhaltige Lern- und Erneuerungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, um Systeme (Organisationen) überlebensfähiger, erfolgrei-

cher und effizienter zu machen. Das ist der Punkt, um den sich alles dreht“ (Königswieser & Hillebrand, 2004, S. 20). Kompetenzen, die durch die Berater*innen vermittelt werden, sollen die Ratsuchenden so selbstständig werden lassen, dass sie zukünftige Probleme ohne externe Unterstützung lösen können (vgl. Dederling, Goecke & Rauh 2010, S. 18).

3.1 Merkmale von komplexen sozialen Systemen

Die damals neue Systemtheorie, auf der der systemische Beratungsansatz beruht, ist nicht als abgerundetes Theoriegebäude zu verstehen. Sie ist eher eine Theorie mit metatheoretischem Charakter und bietet eine Reihe an Denkinstrumenten, die zur Beobachtung des fokussierten Feldes und der eigenen Positionierung als Berater*in dienen können (vgl. Wimmer, 1995, S. 261).

Diese sind u.a.:

- Die Wirklichkeitskonstruktion
Die soziale Wirklichkeit kann objektiv nicht erfasst werden, da sie jeweils von ihren Beobachter*innen aus ihrer Perspektive konstruiert wird (vgl. Boos & Heitger, 2005, S. 9). Oder wie Heinz von Foerster meinte: „Die Umwelt, die wir wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (2005, S. 25). Wie einzelne Menschen ihre Realität konstruieren, wird beeinflusst durch ihre kognitiven Prägungen, ihre sozialen Konventionen, ihren Wahrnehmungsapparat und ihre Erfahrungen (vgl. Krizanits, 2009, S. 49). Beobachter*innen beobachten immer aus ganz speziellen Perspektiven. Es ist daher wichtig zu erheben, welche Leitdifferenz (Unterschied) ein*e Beobachter*in gewählt hat, um das Umfeld zu erkunden (vgl. Boos & Heitger, 2005, S. 10). Ein*e Jurist*in sieht anders auf eine Organisation als ein*e Pädagog*in oder ein*e Unternehmer*in, und das hat jeweils einen besonderen Einfluss darauf, wie Wirklichkeit von den Betroffenen wahrgenommen wird. Das, was Menschen wahrnehmen, wird automatisch in ein individuelles Bedeutungssystem eingeordnet, welches von der persönlichen Biografie der/des Einzelnen geprägt ist.
- Das Organisationsbild der Systemtheorie
Organisationen sind im Rahmen der Systemtheorie geschlossene, dynamische Gebilde, die sich immer wieder selbstreproduzieren (vgl. Baecker, 2003). Das bedeutet weiter, dass Handlungsmuster, die einmal entstanden sind, so lange beibehalten werden, solange man damit das Auslangen findet, und diese nicht von der Praxis widerlegt werden (vgl. Krizanits, 2013, S. 23). Wesentlich ist das Grundverständnis bezüglich der Beeinflussbarkeit sozialer Systeme. Diese sind sich selbst organisierende und erzeugende Systeme. Dabei können Interventionen, egal in welcher Art und Weise, nicht eine bestimmte, vorhersagbare Veränderung kausal verursachen. Dem liegt das Konzept der „nicht-trivialen Maschine“ zugrunde, das besagt, dass „Maschinen“ mit sogenannten „inneren Zuständen“ durch eine Input-Output-Relation geprägt sind, die niemals analytisch bestimmbar, d.h. vorhersagbar ist (vgl. Radatz, 2006, S. 46). Im Vergleich dazu sind triviale Maschinen solche, die sich von außen steuern lassen und zuverlässig sind (vgl. Simon, 2007b, S. 35).
- Die Autopoiesis
System und Umwelt setzen sich gegenseitig den Rahmen der jeweils möglichen eigenen Operationen; solche, die miteinander strukturell gekoppelt sind, sind füreinander jeweils System und Umwelt (vgl. Krizanits, 2009, S. 52).

Autopoietische (selbstgestaltende) Systeme verhalten sich immer und ausschließlich aufgrund ihrer aktuellen internen Strukturen und Prozesse. Sie sind selbstbezogen und innengesteuert. Darin besteht ihre Autonomie. Das heißt nicht, dass sie unabhängig von dem sind, was in ihren Umwelten geschieht, sondern nur, dass sie höchst individuell auf diese Geschehnisse reagieren, die daher nicht als Ursachen im geradlinig-kausalen Sinne betrachtet werden können, sondern lediglich als Auslöser für innengesteuerte Verhaltensweisen. (Simon, 2007b, S. 53)

Bei autopoietischen Prozessen achtet das System schwerpunktmäßig auf die interne Anschlussfähigkeit und ist zumeist immun gegen Einwirkungen von außen. Dies hat zur Folge, dass aus systemischer Sicht Beratungsleistungen immer nur Angebote sein können.

- Die System-Umwelt-Differenz

Jedes soziale System beobachtet seine Umwelten und ist auf die Aufrechterhaltung der System-Umwelt-Unterscheidung gerichtet, d.h. auf die Weiterexistenz der Beziehung bzw. Kommunikation zu den für das eigene Überleben relevanten Umwelten (vgl. Simon, 2007a, S. 32). Organisationen, wie auch Schulen, sind mehrdimensionale soziale Systeme, die zwar ein eigenes Innenleben haben, aber eigentlich nur existieren können, indem sie ein Subsystem von größeren Systemen sind bzw. mit anderen Systemen kommunizieren und Beziehungen aufbauen (vgl. Königswieser & Hillebrand, 2004, S. 30). Ein zu stark standardisiertes Verhaltensrepertoire kann dazu führen, dass man sich als Organisation zu sehr von den Entwicklungen in den Umwelten distanziert. Ob sie langfristig überleben kann, hängt davon ab, wie dieser wechselseitige Anpassungsprozess (Kommunikation) zwischen Organisation und Umwelt (= Lernen) stattfindet (vgl. Simon, 2007a, S. 34).

3.2 Der Unterschied zur Fachberatung

Der große Unterschied zwischen der systemischen Beratung und der Fachberatung liegt in der psychologischen Botschaft. In der Fachberatung heißt die psychologische Botschaft: Ich bin dein*e Berater*in, nehme das Problem auf meine Schultern und werde es für dich lösen (vgl. Fatzer, 1992, S. 116). Im Rahmen der Fachberatung weiß die Organisation um ihre Probleme (z.B. zu wenig Kund*innen) und hat bezüglich der Lösung rudimentäre Vorstellungen (z.B. strategische Neuausrichtung). Die Berater*innen haben in diesem Fall die Aufgabe, eine problemadäquate Lösung zu finden und in der Organisation zu implementieren (vgl. Schönig, 2000, S. 108). Meist erfolgt die Konzepterstellung und Absegnung in einem kleinen Kreis von Personen, ohne Einbindung und Rücksichtnahme auf die Argumente der Betroffenen.

In der systemischen Beratung dagegen heißt die Botschaft: Ich werde das Problem nicht von deinen Schultern nehmen und es auch nicht für dich lösen, wir werden die Lösung für das Problem gemeinsam erarbeiten, aber du musst die Problemlösung umsetzen (vgl. Fatzer, 1992, S. 116). Die beraterische Leistung besteht darin, dass sie vorrangig keine inhaltlichen Lösungen anbietet, sondern durch passende Interventionen das System anzuregen versucht. Das Hauptanliegen systemischer Beratung ist es, das Unterstützungsangebot immer passgenau auf den Bedarf der jeweiligen Schule abzustimmen. Die Beratung folgt dem Grundsatz der Hilfe zur Selbsthilfe. Eine Schule, die ein solches Beratungsangebot nutzt, entscheidet eigenverantwortlich über die jeweiligen Entwicklungsschritte (vgl. Bodlak, 2017, S. 113).

4 Voraussetzungen für die Zusammenarbeit von Schulentwicklungsberater*innen mit Schulvertreter*innen

Schulentwicklung bedeutet, eine Schulorganisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst und nicht durch die vorgesetzte Behörde, wobei der Schulleitung eine zentrale Position zukommt (Unterstützung leisten) und oft auch Schulentwicklungsberater*innen von außerhalb hinzugezogen werden (vgl. Rolff, 2010, S. 30). Solches Agieren wird von Schulen immer häufiger verlangt und teilweise auch eigenständig durchgeführt, was bedeutet, dass zumindest phasenweise externe Unterstützung benötigt wird. Infolgedessen gerät die Qualität externer Beratung vermehrt ins Rampenlicht (vgl. Peniuk, 1999, S. 20).

4.1 Gründe für eine externe Beratung an Schulen

Gründe für eine externe Beratung können u.a. in Anlehnung an Titscher (vgl. 1997, S. 21) und Buhren und Rolff (vgl. 2012, S. 42) folgende Bereiche sein:

- Verbesserung der Kommunikationsabläufe an den einzelnen Schulstandorten
- Unterstützung von Projektvorhaben im Rahmen von Qualitätsmanagementprojekten (z.B. QIBB bzw. SQA)
- das Einholen der neutralen Sichtweise von Außenstehenden zu kontroversen Haltungen in der Schule
- arbeiten an den mentalen Modellen der Mitarbeiter*innen bezüglich Werten und Haltungen
- das Kennenlernen neuester Methoden und Instrumente, die für die Organisation und Leitung von Schule hilfreich sind

Dies hat zur Folge, dass zum Teil unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Beratungsleistung auf Seiten der Schulentwicklungsberater*innen und der Schulvertreter*innen bestehen können.

4.2 Klärung der Erwartungen

Das Beiziehen von Schulentwicklungsberater*innen ist meist zunächst einmal eine Irritation für die Schule. Nichts wird als selbstverständlich angenommen, viele Aspekte des Alltags werden infrage gestellt bzw. Hypothesen werden gebildet. Davor haben Schulen häufig eine Scheu (vgl. Rolff, 2007, S. 107).

In vielen Beratungsfällen besteht zu Beginn der Beratung Unsicherheit darüber, wie die Zusammenarbeit konkret aussehen könnte. Es ist sowohl für die Lehrer*innen als auch für die Berater*innen schwierig, sich ein genaues Bild über die Interessen der jeweils anderen Seite zu verschaffen. Aufgrund genauerer Analyse der Ausgangssituation wird oft erkennbar, dass die Vorstellungen der Berater*innen den Erwartungen der Lehrer*innen hinsichtlich der Zusammenarbeit teilweise widersprechen (vgl. Spindler & Sumetsberger, 1995, S. 21). Oft wird zu Beginn eines Schulentwicklungsprojektes nicht bedacht, dass der Blick von außen ungewohnt ist. Dass jemand Fragen stellt, die die Menschen im System nicht fragen können, weil sie zu sehr im System verhaftet sind, oder weil sie sich einfach nicht trauen, diverse Fragen im Kontext des Projektes zu stellen.

4.3 Förderliche Voraussetzungen für Schulentwicklungsberatung

Damit das Resultat des Beratungsprozesses mit vermehrter Wahrscheinlichkeit von der Schule angenommen wird, sind folgende Voraussetzungen von Vorteil:

- Die Organisation hat ihre Herausforderung entsprechend definiert und ihre Bedürfnisse erkannt; es ist wichtig, dass Probleme der eigenen pädagogischen Praxis in der Schule selbst erkannt und als verbesserungswürdig betrachtet werden (vgl. Schein, 1988, S. 5ff.).
- Schulleitung und Kollegium sollten sich auch darüber einig sein, dass zur Bearbeitung des erkannten Problems auf externe Unterstützung zurückgegriffen werden soll. Hilfreich ist es, wenn die Schule schon erste Ideen hat, welche Lösungswege eingeschlagen werden könnten (vgl. Dedering, Goecke, Rauh & Tillmann, 2013, S. 340).
- Die Organisation hat dem/der Berater*in ihre Bedürfnisse umfassend mitgeteilt, und der/die Berater*in muss die schulischen Erwartungen ernst nehmen und seine/ihre Arbeit nach diesen Erwartungen ausrichten. Diese Phase gestaltet sich als Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten (vgl. Schein, 1988, S. 5ff.).
- Der/die Berater*in besitzt die notwendige Expertise und Fachkompetenz zur Bearbeitung der Aufgabenstellung und muss in der Lage sein, ein systematisches und konsistentes Konzept der Beratung zu entwerfen und dieses auch durchzuhalten (vgl. Schein, 1988, S. 5ff.).
- Die Schulleitung muss von der Bedeutung der Beratungsaktivitäten überzeugt sein, sich an der Auseinandersetzung zur Problemlösung aktiv beteiligen und die Beratungsaktivitäten bis zum Abschluss unterstützen (vgl. Dedering et al., 2013, S. 340).
- Für den Verlauf des Schulentwicklungsprojektes ist es hilfreich, wenn eine gut funktionierende Steuergruppe, die aus Vertreter*innen der unterschiedlichen Gruppierungen der Schule besteht, den Prozess lenkt und unterstützt (vgl. Dedering et al., 2013, S. 340f.).
- Von Vorteil ist, wenn die Schule in ein regionales Netzwerk eingebunden ist, einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch pflegt und auf vorhandene Erfahrungen zurückgreifen kann (vgl. Dedering et al., 2013, S. 341).

Wichtig ist das Wissen darüber, dass durch das Erscheinen externer Berater*innen zunächst einmal Irritationen entstehen und gewohnte Muster durch das Stellen von Fragen und das Bilden von Hypothesen infrage gestellt werden. Berater*innen müssen den spezifischen Kontext kennen und gut über die vorhandenen Voraussetzungen informiert sein, damit sie sich gegenüber den Lehrer*innen sinnvoll positionieren können und die Beratung passgenau auf die Schule abgestimmt werden kann.

5 Erkenntnisgewinn aus den Fallanalysen und Praxisempfehlungen für Berater*innen

In diesem Abschnitt sollen nachfolgend die wichtigsten Erkenntnisse aus den im Einstieg erwähnten drei untersuchten Fällen, ergänzt um Interviewpassagen, dargestellt werden (vgl. Bodlak, 2017, S. 264ff.).

Die Einteilung erfolgt in vier Kategorien, wobei eine eindeutige Zuordnung nur bedingt möglich ist.

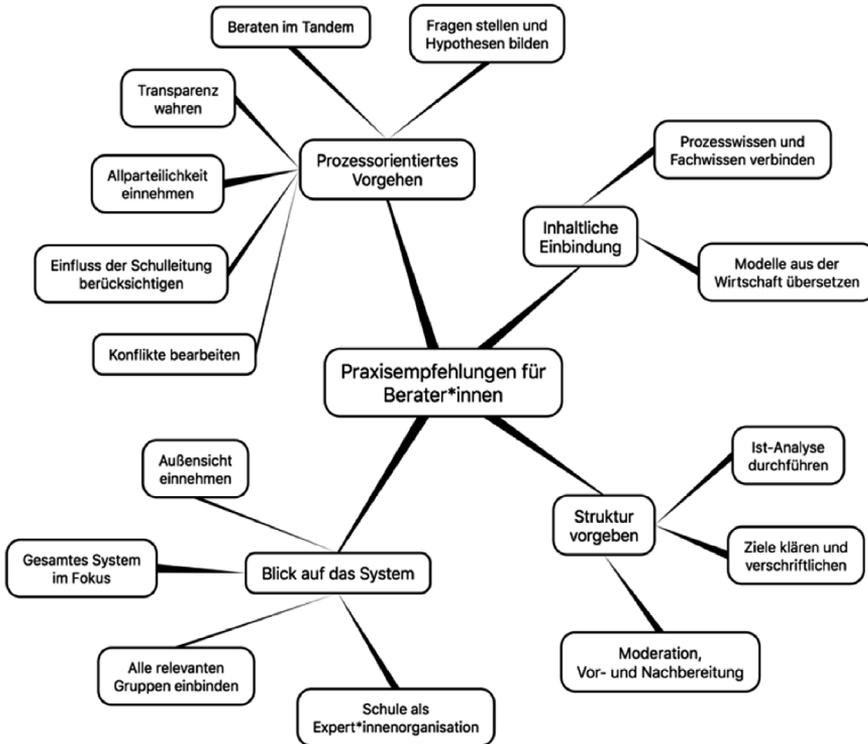


Abb. 1: Praxisempfehlungen für Berater*innen (Bodlak, 2017, S. 263)

5.1 Inhaltliche Einbindung (Verknüpfung von Inhalt und Prozess)

Modelle aus der Wirtschaft übersetzen

Zu Beginn war es für die Lehrer*innen sehr schwierig, das Modell zu verstehen: „Wir haben uns aber dann dieses Modell vorgenommen (...) und haben das quasi wirklich für die Schule einmal ausgefüllt, und in dem Moment haben wir auch das Gefühl gehabt, dass wir allen anderen Kolleg*innen dieses mitteilen müssen“ (Bodlak, 2017, S. 178). Sehr oft sind Vertreter*innen von Schulen mit den Begrifflichkeiten und Logiken der Organisationsmodelle, die aus der Wirtschaft kommen, nicht vertraut und es bedarf diesbezüglich der Unterstützung durch Berater*innen.

Prozesswissen und Fachwissen verbinden

Eine Schulleiterin bemerkt, dass sie sich im Rahmen der Beratung mehr theoretische Auseinandersetzung mit dem Modell gewünscht hätte, um es selber besser zu verstehen (vgl. Bodlak, 2017, S. 186). Jede Beratung folgt der Fragestellung, wie der Ablauf gestaltet sein muss, damit der fachliche Input auch nach Beendigung der Beratung noch Anwendung findet. Das bedeutet, Berater*innen benötigen eine hohe Kompetenz bei der Gestaltung von Prozessen und ein umfassendes Wissen über die zu vermittelnden Inhalte und Modelle, um damit die Auftraggeber*innen zu überzeugen (vgl. Wimmer, 2004).

5.2 Struktur vorgeben (Strukturelle Hinweise)

Ist-Analyse durchführen

„Genau, wir haben das dann so angelegt, dass wir alles angeschaut haben, alle Einflüsse, die da mitwirken. Und einfach schauen, was läuft gut, (...)? Wo könnten Stolpersteine sein?“ (Bodlak, 2017, S. 149) Zu Beginn jedes Beratungsprozesses soll gemeinsam zwecks Orientierung eine umfangreiche Ist-Analyse bezüglich der jeweiligen Problemstellungen durchgeführt werden, um auf dieser Basis Pläne für eine Organisationsentwicklung zu erstellen (vgl. Buchen & Rolff, 2013, S. 303).

Ziele klären und verschriftlichen

Es ist wichtig, dass Grobziele formuliert und verschriftlicht werden. Diese Ziele sollten für alle Beteiligten von Bedeutung sein. Das Planen des genauen Prozessverlaufs ist zu Beginn nicht möglich und muss deshalb jeweils für die nächste Arbeitssitzung geplant werden (vgl. Bodlak, 2017, S. 152). In den schriftlichen Vereinbarungen sollten sich die handelnden Personen mit ihren Vorstellungen bezüglich ihrer Standpunkte, Herangehensweisen und Ziele des Prozesses wiederfinden. Damit erklären beide Systeme (Schule und Berater*innen) das jeweils andere System als relevante Umwelt.

Moderation, Vor- und Nachbereitung

Eine Schulleiterin bemerkt: „Also sie sind immer mit der Zusammenfassung des letzten Treffens gekommen und haben das dann nochmals ganz kurz durchgesprochen. (...) Wenn Flipcharts erstellt worden sind, war das immer fotografiert. Ich habe das vorab auch immer schon bekommen, sodass man wirklich einen guten Einstieg hatte in die gemeinsame Runde“ (Bodlak, 2017, S. 151). Ausführliche Vor- und Nachbereitung, wie Designplanung (z.B. Inhalt, Methoden, Zeitstruktur) im Voraus und Reflexion sowie Protokollerstellung im Nachhinein, sind unverzichtbare Elemente einer Beratung. Ebenso wie eine gute Planung ist auch eine hohe Flexibilität im Rahmen der Moderation von hoher Bedeutung.

5.3 Blick auf das System (Hinweise auf das Organisationssystem)

Außensicht einnehmen

„Ich schätze es auch mit Leuten zusammenzuarbeiten, die gar nicht aus der Schule sind. Weil es für mich immer ganz wichtig ist, den Blick über den Tellerrand nicht zu verlieren. Weil man gerade im Schulsystem so in seinem eigenen Saft schmort“, meint eine Direktorin (Bodlak, 2017, S. 162). Die Außensicht ist meist von den Auftraggeber*innen erwünscht oder gar gefordert. Durch die Interventionen unabhängiger Berater*innen sind die Schulvertreter*innen herausgefordert, genau zu reflektieren und Antworten zu finden. Damit ist es möglich, dem System neue Impulse zu geben.

Gesamtes System im Fokus

„Dann, als wir uns das Team angeschaut (...) in welche Gruppen sich dieses teilt. Welche Personen welche Funktionen haben. Auch das haben wir dann versucht zu überdenken, dass man das in ein gemeinsames System hineinbringt“ (Bodlak, 2017, S. 178). Es ist deutlich zu machen, dass Schule ein komplexes soziales Interaktionssystem mit gegenseitigen Wechselwirkungen innerhalb der Organisation ist und sich in einem steten Austausch mit seinen Umwelten befindet, die jeweils ihre eigenen Anliegen und Interessen verfolgen.

Alle relevanten Gruppen einbinden

Von Vorteil für eine erfolgreiche Arbeit im Beratungssystem ist es, dass alle relevanten Gruppierungen mit ihren Sichtweisen vertreten sind, denn nach Dederich et al. (vgl. 2013, S.

340f.) ist es für den Verlauf eines Schulentwicklungsprojektes hilfreich, wenn eine die Schule abbildende Steuergruppe den Prozess lenkt und unterstützt. Dies wurde zum Teil auch von den Schulleiter*innen im Rahmen der untersuchten Fälle aktiv eingefordert (vgl. Bodlak, 2017, S. 177).

Schule als Expert*innenorganisation

Ein Lehrer meint: „Bis dahin war das eine reine Pädagogengeschichte (...). Aber dass wir noch so viele andere Gruppen wie Zivildienstler, wie Schulwarte, wie die Dame in der Küche, die gehören auch komplett zum Team, das hat sich aber im Laufe des Jahres eigentlich herauskristallisiert. Auf die Idee wären wir am Anfang gar nicht gekommen“ (Bodlak, 2017, S. 182). Zu berücksichtigen ist, dass Lehrer*innen eine spezielle Expertise bezüglich ihrer Arbeit im Klassenzimmer besitzen, ihre Unterrichtsziele verfolgen und selten bzw. erst im Rahmen von Beratungsprozessen die gesamte Organisation betrachten (vgl. Grossmann u.a., 1997, S. 7).

5.4 Prozessorientiertes Vorgehen (Empfehlungen zur Prozesslogik)

Fragen stellen und Hypothesen bilden

Eine Lehrerin bemerkt: „Ich kann mich nicht mehr dezidiert erinnern, aber ich weiß, dass ich oft aus Sitzungen gegangen bin und mir gedacht habe, genau die Frage hätte ich jetzt a) nicht erwartet und hat mich b) zu einem Denkprozess in eine andere Richtung gelenkt“ (Bodlak, 2017, S. 185). Durch das Fragenstellen und Bilden von Hypothesen kommt es zu unterstützenden Irritationen und das beratene System erlangt damit mehr Bewusstsein bezüglich der eigenen Arbeit (vgl. Wimmer, 1995).

Beraten im Tandem

Eine Schulleiterin bemerkt: „Das macht schon etwas anderes, das hat schon eine andere Qualität, und ich krieg auch von den Leuten hier die Rückmeldung“ (Bodlak, 2017, S. 189). Das Beraten zu zweit besitzt eine hohe Qualität, erfordert aber gute Absprachen und Klarheit bezüglich der eigenen Rolle und jener der Kollegin/des Kollegen. Es bedingt auch Übereinstimmung bezüglich der Beratungsziele und der Anliegen der Kund*innen. Gemeinsame Vorbereitungen und kritische Reflexion unterstützen v.a. in herausfordernden Situationen.

Transparenz wahren

„(...), weil das früher auch so ein Kritikpunkt unter den Kolleginnen war, dass es zu wenig Transparenz gibt und man nicht weiß, warum jetzt der mit dem dort sitzt und was da genau besprochen wird. Und ich glaube, dass das wirklich ganz wichtig war, um die Akzeptanz für Veränderungen auch zu schaffen“ (Bodlak, 2017, S. 155).

Hilfreich ist es, das jeweilige Beratungsvorhaben und die Zwischenergebnisse dem Kollegium vorzustellen, dies mindert oft den Widerstand der Beteiligten.

Allparteilichkeit einnehmen

Ein Mitglied eines Schulentwicklungsteams meint: „Und da ist jetzt nicht irgendwie die Frau Direktor hervorgehoben worden von den Beraterinnen, (...) wir schauten dann einfach gemeinsam, wie wir das umsetzen konnten“ (Bodlak, 2017, S. 160). Es ist eine hohe Allparteilichkeit zu wahren, um nicht zum Erfüllungsgehilfen einer Partei zu werden. Dies trägt u.a. dazu bei, Hierarchieunterschiede auszugleichen und ein Klima zu schaffen, das es ermöglicht, brennende Themen anzusprechen.

Einfluss der Schulleitung berücksichtigen

Eine Beraterin beschreibt die Schulleiterin folgendermaßen: „Die hat auch das St. Galler Modell sehr gut gekannt und hat schon gewusst, was sie will, die war ziemlich ‚straight‘ und hat schon konkrete Vorstellungen gehabt“ (Bodlak, 2017, S. 145). Die Schulleitung hat eine zentrale Rolle, sie gilt als Motor des Erfolgs. Sie muss davon überzeugt sein, dass es klare Ziele und Vereinbarungen für ein Gelingen des Beratungsprozesses braucht, hat sich an der Auseinandersetzung zur Problemlösung aktiv zu beteiligen und das Vorhaben bis zum Schluss zu unterstützen.

Konflikte bearbeiten

Die Beraterin sah keine Möglichkeit, dass die wirklich problematischen Dinge – das Verhältnis zwischen Lehrer*innen und der Schulleitung – bearbeitet wurden: „(...) man hat zwar etwas herausgefunden, und wenn man dann nicht damit umgeht oder das versucht zu lösen, dann liegt es nicht am Modell, sondern dann liegt es an der Bereitschaft der Organisation“ (Bodlak, 2017, S. 213). Bei auftauchenden gruppenspezifischen Konflikten, bei denen es oft um Ressourcen und Einflussbereiche geht, ist es wichtig, dass diese idealerweise von den Berater*innen aufgegriffen werden und einer Erweiterung des Problemhorizonts zugänglich gemacht werden. Organisationale Innovationen werden auf den ersten Blick oft als eine Gefahr für jedes individuelle Vorgehen empfunden, als ein Anschlag auf die herrschenden Machtverhältnisse und die etablierten Strukturen im Lehrer*innenkollegium.

5.5 Zusammenfassung

Der Erfolg einer Schulentwicklungsberatung ist nicht alleine abhängig von den oben beschriebenen Empfehlungen, denn Schulen sind sich selbst organisierende und erzeugende Systeme. Bei sozialen Systemen kann die Wirkung diverser Interventionen nicht kausal vorherbestimmt werden. Die oben angeführten Hinweise sollen Schulentwicklungsberater*innen dazu dienen, die eigenen Handlungsschritte zu planen und zu reflektieren.

6 Abschließende Bemerkungen

Obwohl die externe Beratung in Schulentwicklungsprozessen an Bedeutung gewinnt, gibt es noch kaum Studien, die sich mit diesem Handlungsfeld beschäftigen. Es gibt bisher nur wenige gesicherte Aussagen über Effekte, die sich mit externer Beratung in Schulen erzielen lassen. Entscheidungen über Beratung und Berater*innen müssen daher oft auf der Basis persönlicher Erfahrungen und Überzeugungen getroffen werden (vgl. Arnold & Reese, 2010, S. 302). In der fachwissenschaftlichen Literatur gibt es zwar eine Menge an Handreichungen zur Gestaltung von Schulentwicklung, empirische Studien über Abläufe und Wirkkräfte liegen bisher aber noch wenige vor (vgl. Dederich et al., 2013, S. 345).

Dieser Artikel bezieht sich auf eine Forschungsarbeit an drei Wiener Pflichtschulen bezüglich der Erwartungen an Berater*innen für Schulentwicklung, um damit Praxisempfehlungen für dieses komplexe Handlungsfeld geben zu können und die Erwartungen an Berater*innen transparenter zu machen.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und -entwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 298-301). Stuttgart: UTB.
- Baecker, D. (2003). *Organisation und Management. (3. Auflage)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bodlak, R. (2017, Juni). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung (Dissertation)*. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt. Abgerufen 21. Mai 2018, von https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=1170194&pCurrPk=5752
- Boos, F. & Heitger, B. (2005). Systemische Beratung im Vergleich. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 1, 4-14.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2013). *Professionswissen Schulleitung (3. Auflage)*. Weinheim: Beltz.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis (3. Auflage)*. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt.
- Dedering, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2010). *Externe Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen – Grundinformationen*. Abgerufen 6. August 2013, von <http://kompetenzteam-bielefeld.de/userfiles/SEB.pdf>
- Dedering, K., Goecke, M., Rauh, M. & Tillmann, K.-J. (2013). *Wenn Experten in die Schule Kommen: Schulentwicklungsberatung – Empirisch Betrachtet*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fatzer, G. (1992). Prozessberatung als Organisationsberatungsansatz der neunziger Jahre. In R. Wimmer (Hrsg.), *Organisationsberatung* (S. 115-127). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Foerster v., H. (2005). *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Grossmann, R., Pellert, A. & Gotwald, V. (1997). Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In R. Grossmann (Hrsg.), *Besser Billiger Mehr* (S. 24-35). Wien: Springer.
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2004). *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Krizanits, J. (2009). *Die systemische Organisationsberatung: wie sie wurde, was sie wird: Eine Einführung in das Professionsfeld*. Wien: Facultas-Verlag.
- Krizanits, J. (2013). *Einführung in die Methoden der systemischen Organisationsberatung*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Luhmann, N. (2004). *Einführung in die Systemtheorie*. (D. Baecker, Hrsg.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Peniuk, H. (1999). Qualitätssicherung der Arbeit von SchulentwicklungsberaterInnen. *Journal für Schulentwicklung*, 4/ 1999, 20-29.
- Radatz, S. (2006). *Einführung in das systemische Coaching*. Heidelberg: Carl Auer-Verlag.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H. G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts-, und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Stuttgart: UTB.
- Schein, E. H. (1988). *Process Consultation: Its Role in Organization Development, Volume 1 (2. Auflage)*. New York: FT Press.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten – Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Simon, F. B. (2007a). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Simon, F. B. (2007b). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer-Verlag.
- Spindler, M. & Sumetsberger, W. (1995). Komplexe Verfahren für komplexe Situationen: Beratung in Schulen. *Erziehung heute e.h.*, 1/95, 21-26. Innsbruck.
- Titscher, S. (1997). *Professionelle Beratung: Was beide Seiten vorher wissen sollten*. Wien-Frankfurt: Carl Ueberreuter.
- Wimmer, R. (1995). Wozu benötigen wir Berater? Ein aktueller Orientierungsversuch aus systemischer Sicht. In G. Walger, H. J. Achatz & W. Benkert (Hrsg.), *Formen der Unternehmensberatung* (S. 239-279). Köln: Otto Schmidt Verlag.
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung: Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Angaben zum Autor

Mag. Dr. Reinhard Bodlak, MSc, Pädagogische Hochschule Wien, Zentrum für Schulentwicklungsberatung (ZSB), Ausbildung: Wirtschaftspädagoge, Organisationsberater und Coach, Dissertation zum Thema „Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung“ (2017). Tätigkeitsbereiche: Personalentwickler, Lehrer, Schulentwickler, Coach für Führungskräfte und Teams.
reinhard.bodlak@phwien.ac.at

Heidrun Demo und Dario Ianes

Der Index für Inklusion: Schulentwicklung nach inklusiven Werten

The Index for Inclusion: School Development Based on Inclusive Values

Zusammenfassung

Der Prozess der Autonomie und die damit verbundene Rechenschaftslegung und selbstverantwortliche Schulentwicklung verflocht sich mit der Debatte zur Inklusionsentwicklung an Schulen seit fast 20 Jahren und setzt einige anspruchsvolle Herausforderungen in den Fokus. Auf drei wird in diesem Artikel näher eingegangen: das Spannungsfeld zwischen Lernerfolg und Inklusion, das Dilemma zwischen Standards der Inklusion und Individualisierung der inklusiven Schulentwicklung und das Potential einer inklusiven Kultur der Evidenz. Der Index für Inklusion bietet sich als Instrumentarium an, womit sich Schulen schrittweise und partizipativ in Richtung Inklusion entwickeln können. Seine Einsatzmöglichkeiten werden hier im Zusammenhang mit den drei vorgestellten Herausforderungen diskutiert.

Abstract

The process of autonomy and the associated accountability and self-responsible school development has been associated with the debate on inclusion development in schools for almost 20 years and poses some challenging challenges in the focus areas. Three of them will be considered in this article: the tension between achievement and inclusion, the dilemma between inclusive standards and individualization of inclusive school development and the potential of an evidence based inclusive culture. The Index for Inclusion provides an approach and some instruments for a gradual and participative inclusive school development. Possible applications of the Index will be discussed here in conjunction with the three presented challenges.

1 Der Index für Inklusion: Eine Einführung

Der Index für Inklusion ist ein Instrumentarium, das Schulen in ihrer Entwicklung hin zu einer Schule für alle unterstützt. Leitend ist dabei eine breite Vision von Inklusion, die die Institution Schule in ihrer Ganzheit einbezieht. Der Index bietet auch die Beschreibung von Prozessphasen der inklusiven Schulentwicklung von der Selbstevaluation bis zur Planung von Verbesserungsmaßnahmen.

1.1 Die Geschichte des Indexes

Im Jahr 2000 wurde die erste Fassung des Indexes für Inklusion in Großbritannien vom CSIE (Center for Studies on Inclusive Education) herausgegeben. Sie stellte das Ergebnis einer umfassenden Aktionsforschung dar, an der Menschen mit unterschiedlichen Berufsbildern und einem gemeinsamen Interesse für Inklusion teilnahmen. Mel Ainscow, mit seiner Expertise im Bereich Schulentwicklung, und Tony Booth, mit seinem Schwerpunkt auf ein stufenübergreifendes Bildungssystem, prägten diese erste Ausgabe besonders. Schon nach einem Jahr, in dem der Index in allen Schulen Großbritanniens ausgeteilt wurde, kam die zweite Fassung zustande, die sprachliche und inhaltliche Rückmeldungen seitens der Schulen in der Praxis integrierte. Die zweite Fassung wurde weltweit in über 30 Sprachen übersetzt. Im Jahr 2003 wurde von Boban und Hinz die erste deutsche Version des Index übersetzt, bearbeitet und herausgegeben (Booth & Ainscow, 2003). In der Folge wurden in Deutschland weitere Versionen des Index für andere Bildungsbereiche entwickelt und veröffentlicht: „Index für Inklusion in Kindertageneinrichtungen“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2006, 2015) und „Inklusion vor Ort: Der kommunale Index für Inklusion“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011).

Im Jahr 2011 überarbeitete Tony Booth den Index und publizierte eine neue Auflage, die wesentliche Neuerungen im Vergleich zur alten Version einführte. Diese wurde für die deutschsprachigen Länder von einer länderübergreifenden Arbeitsgruppe adaptiert und vom Beltz Verlag herausgegeben (Booth & Ainscow, 2017).

In diesen schon fast 20 Jahren wurden weltweit viele Erfahrungen in der Arbeit mit dem Index für Inklusion gesammelt und einige davon sind in deutscher Sprache dokumentiert worden (Boban & Hinz, 2015, 2016; Brugger-Paggi, Demo, Ianes, Garber & Macchia, 2013; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2018).

1.2 Das Inklusionsverständnis

Dem Index für Inklusion liegt eine breite Definition von Inklusion zu Grunde, die Inklusion als Prozess der stetigen Entwicklung von Lernen und Teilhabe für alle beschreibt (Booth & Ainscow, 2003). Diese hebt sich von engen Definitionen von Inklusion dadurch ab, dass mit dem Wort „alle“ die individuellen Unterschiede aller Mitglieder der Schulgemeinschaft implizit gemeint sind und der Fokus nicht auf spezifische Schülergruppen gerichtet wird. Im Mittelpunkt steht also nicht die Allokation von bestimmten Schüler*innen (z.B. Schüler*innen mit einer Beeinträchtigung in der sogenannten Regelschule), sondern laufende Schulentwicklungsprozesse mit dem Ziel, Lern- und Teilhabemöglichkeiten für alle zu erhöhen.

Betrachtet man die Bestandteile der Definition einzeln,

- impliziert das Wort „Prozess“, dass Inklusion kein fertiger Zustand ist, sondern die Orientierung an inklusiven Werten und die Umsetzung von stimmigen Aktionen, und somit laufend entwickelt und verbessert werden kann;
- implizieren die Wörter „Lernen und Teilhabe“, dass Inklusion weder auf die kognitive noch auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung reduziert werden kann; beide Aspekte sind für eine Schule wichtig, in der ein Gleichgewicht zwischen aktiver Partizipation in der Gruppe und Aufmerksamkeit für die einzigartigen Bedürfnisse eines jeden Einzelnen gesucht wird;
- impliziert das Wort „alle“, dass es in inklusiven Schulen um Qualität für alle Schüler*innen geht, mit allen ihren individuellen Merkmalen (Lebensgeschichte, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Alter, Sprache, sexuelle Orientierung, Religion, Interessen und Bedürfnisse, ...), die anerkannt und wertgeschätzt werden; darüber hinaus geht es auch um die Qualität der Schule in Bezug auf andere Mitglieder der Schulgemeinschaft, z.B. Lehrpersonen, und noch breiter Mitglieder des sozialen Netzwerkes um die Schule (Familien, Nachbarschulen, Vereine, ...).

Theoretisch positioniert sich der Index klar innerhalb des sozialen Modelles von Inklusion: Die Qualität einer Inklusiven Schule ist von der Entwicklung des schulischen Kontextes abhängig. Anders als im individuellen Modell von Inklusion, das den individuellen Eigenschaften der Lernenden eine ausschlaggebende Rolle im Verstehen von Bildungsprozessen zuschreibt, legt das soziale Modell den Fokus auf den Kontext und somit auf die Kultur, auf die Organisation und auf die Lehr- und Lernpraxis der Schule. Dies bedeutet im Fall einer Behinderung, dass diese nicht als das Ergebnis einer individuellen Beeinträchtigung gesehen wird, sondern als Konsequenz von Barrieren im Lebensraum. Die Perspektive ist nicht auf das Verständnis von Behinderung anwendbar. Wenn Lernmisserfolg durch den Blickwinkel des sozialen Modelles betrachtet wird, dann wird er nicht auf die individuelle Verantwortung des Lernenden zurückgeführt, sondern er wird Anstoß für eine kritische Reflexion des didaktischen Angebotes der Schule. Diese Perspektive ist sehr radikal und stellt für viele Schulsysteme einen wertvollen Blickwechsel dar, der eindeutig auf die Grenzen eines individuellen Modells der Inklusion hinweist und den Fokus auf den Schulkontext als möglicher Förderfaktor aber auch Hindernis für Lernen und Partizipation richtet.

Dennoch ist die radikale Positionierung des sozialen Modells des Indexes auch „reduktionistisch“ (Shakespeare, 2014; Demo, 2017): Aus der Sichtweise einer Person mit einer Beeinträchtigung argumentiert Tom Shakespeare, wie er und andere Menschen mit Beeinträchtigungen auch mit Erfahrungen von Beschränkungen konfrontiert wurden, die in direktem Zusammenhang mit den individuellen Eigenschaften einer Person stehen. Diese dürfen nicht deterministisch betrachtet werden und wirken sich in unterschiedlichen Kontexten anders aus: Dass diese in der Interaktion des Individuums mit dem Lebenskontext auch eine Rolle spielen, darf nicht außer Acht bleiben. Auch Florian, Black-Hawkins und Rouse (2017) unterstreichen die Wichtigkeit der Entwicklung eines relationalen Modells zur Beschreibung der menschlichen Unterschiede, das sowohl die individuellen als auch kontextbezogene Faktoren berücksichtigt.

Die kritische Reflexion über die radikale Positionierung des Index im sozialen Modell hat nicht das Ziel, die Kraft des Instrumentariums in Frage zu stellen, vielmehr werden hiermit die Anwendungsbereiche klarer definiert. Gerade in Schulen und Schulsystemen, in denen

ein individuelles Inklusionsmodell stark ausgeprägt ist, wo viele Bildungsphänomene anhand von individuellen Eigenschaften und Verantwortungen der Lernenden erklärt werden, kann der Index eine ergiebige Ressource darstellen, kritische Reflexion einzuleiten und einen neuen Blickwinkel zu integrieren.

1.3 Prozess und Materialien für die Schulentwicklung

Grundlage des Entwicklungsprozesses einer inklusiven Schule, wie sie im Index beschrieben wird, ist der Kreislauf zwischen Reflexion und Veränderungen. In der letzten Ausgabe des Index verleiht Tony Booth den inklusiven Werten in diesem Prozess eine prägende Rolle: „Wenn Menschen an Schulen einen gemeinsamen Werterahmen entwickeln und verstehen, wie diese Werte mit ihrem konkreten Handeln zusammenhängen, können Veränderungen an Strukturen und Praktiken nachhaltiger wirken“ (Booth & Ainscow, 2017, S. 33). Inklusiv Werte geben Orientierung und der Verhandlungsraum über Werte ist für Schulen eine Gelegenheit, authentisch und offen über die eigene Kultur zu sprechen. Dies bildet die Basis einer tiefgreifenden Schulentwicklung.

Der Schulentwicklungsprozess wird im Index in der Form eines Kreislaufs abgebildet (Abb. 1) und beschrieben; dennoch können in unterschiedlichen Schulen die Phasen in einer anderen Reihenfolge oder in manchen Fällen sogar gleichzeitig angegangen werden.

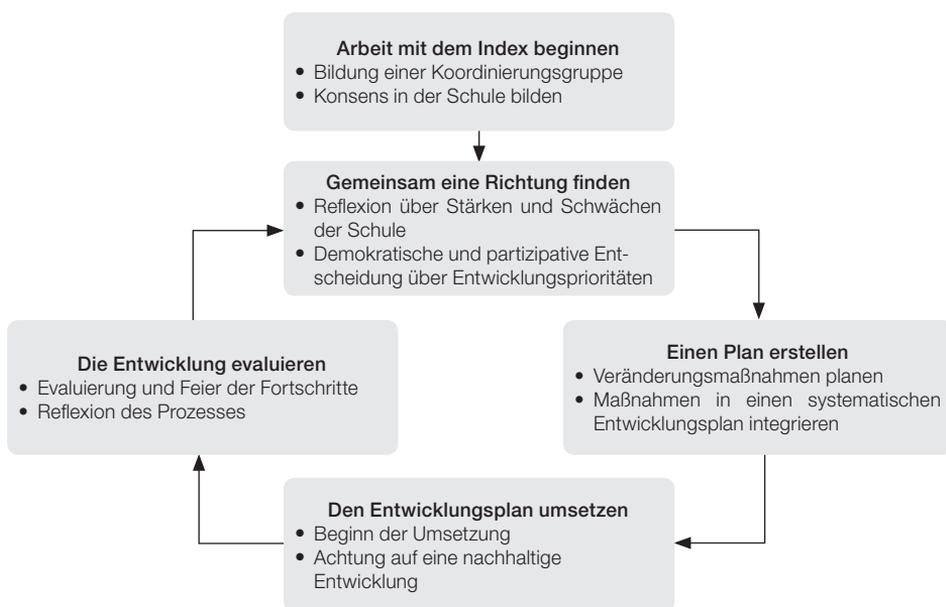


Abb. 1: Phasen einer Schulentwicklung mit dem Index (Booth & Ainscow, 2017, modifiziert)

Spannenderweise wird in der Beschreibung des Schulentwicklungsprozesses mit dem Index großer Wert darauf gelegt, dass Inklusion nicht nur das Ziel der Arbeit wird, sondern eine Eigenschaft des Prozesses selbst. Aus dem Grund wird auf die aktive Teilnahme der Mitglieder der Schulgemeinschaft, auf die transparente Zusammenarbeit der Koordinierungs-

gruppe und der gesamten Schulgemeinschaft und auf den demokratischen Charakter der Entscheidungsprozesse großer Wert gelegt.

Auf der praktischen Ebene, als Begleitinstrument für die inklusive Schulentwicklung, wird die breite Inklusionsdefinition in Indikatoren heruntergebrochen. Diese geben Antwort auf die Frage „Was bedeuten inklusive Werte für die Aktivitäten in allen Bereichen und Aspekten einer Schule?“ (Booth & Ainscow, 2017, S. 65) Die Indikatoren sind Vorschläge für mögliche Entwicklungsprioritäten. Die Fragen zeigen konkrete Aspekte des Indikators und bieten somit viele Ideen für die Planung von Maßnahmen. Sie bilden auch die Grundlage für die im Index enthaltenen Fragebögen für die Selbstevaluation der Inklusion seitens der Lehrpersonen, der Schüler*innen und der Familien. Die Indikatoren sind thematisch nach drei Dimensionen geordnet: inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken. Alle drei sind nach der Vision des Indexes für die Entwicklung inklusiver Schulen wichtig.

Tab. 1: Indikatoren Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017)

Inklusive Kulturen schaffen

A1: Gemeinschaft bilden

1. Jede*r fühlt sich willkommen.
2. Das Schulpersonal arbeitet konstruktiv zusammen.
3. Kinder und Jugendliche arbeiten konstruktiv zusammen.
4. Schulpersonal und Schüler*innen gehen respektvoll miteinander um.
5. Die Mitglieder des Schulpersonals und Eltern/Erziehungsberechtigte kooperieren.
6. Schulpersonal und schulische Gremien arbeiten konstruktiv zusammen.
7. Die Schule ist ein Modell für demokratisches Zusammenleben.
8. Die Schule öffnet den Blick für die wechselseitigen Beziehungen zwischen Menschen weltweit.
9. Erwachsene, Kinder und Jugendliche gehen auf unterschiedliche Formen von Geschlechtsidentität ein.
10. Die Schule und ihr lokales Umfeld unterstützen sich gegenseitig in ihrer Entwicklung.
11. Das Schulpersonal verbindet das Bildungsangebot in der Schule mit den Lebenswelten der Schüler*innen.

A2: Inklusive Werte verankern

1. Die Schulgemeinschaft verständigt sich über gemeinsame inklusive Werte.
 2. Die Schulgemeinschaft setzt sich für die Achtung der Menschenrechte ein.
 3. Die Schulgemeinschaft setzt sich für den Schutz der Umwelt ein.
 4. Inklusion wird als Möglichkeit gesehen, die Teilhabe aller zu entwickeln.
 5. An jedes Kind und jede*n Jugendliche*n werden hohe Erwartungen gestellt.
 6. Alle Kinder und Jugendlichen erfahren die gleiche Wertschätzung.
 7. Die Schulgemeinschaft tritt jeder Form von Diskriminierung entgegen.
 8. Die Schulgemeinschaft setzt sich für ein gewaltfreies Miteinander und eine friedliche Konfliktlösung ein.
 9. Die Schulgemeinschaft unterstützt Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Entwicklung einer positiven Beziehung zu sich selbst.
 10. Die Schulgemeinschaft trägt zur Gesundheit und zum Wohlbefinden der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen bei.
-

Inklusive Strukturen etablieren*B1: Eine Schule für alle entwickeln*

1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter.
2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung.
3. Personalentscheidungen sind transparent und vermeiden jede Form von Diskriminierung.
4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt.
5. Die Schule unterstützt neues Schulpersonal, sich in der Schule einzuleben.
6. Die Schule nimmt alle Kinder und Jugendlichen aus ihrem Einzugsbereich auf.
7. Die Schule unterstützt neu angekommene Kinder und Jugendliche, sich in der Schule einzuleben.
8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird.
9. Die Schule begleitet die Übergänge von Schüler*innen.
10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.
11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen.
12. Die Schule verringert ihren CO₂-Fußabdruck und ihren Wasserverbrauch.
13. Die Schule trägt zur Müllvermeidung bei.

B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren

1. Die Schule reflektiert den Unterstützungsbegriff und koordiniert die verschiedenen Formen der Unterstützung.
 2. Fort- und Weiterbildungen unterstützen das Schulpersonal, auf die Vielfalt der Schüler*innen einzugehen.
 3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule.
 4. Die Schule unterstützt Kontinuität in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Fremdunterbringung.
 5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um.
 6. Die Schule versteht den Umgang mit herausforderndem Verhalten als ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten.
 7. Die Schule vermeidet es, Ausschluss als Konsequenz von Regelverstößen einzusetzen.
 8. Die Schule erkennt die Gründe für das Fernbleiben von Schüler*innen und entwickelt Strategien, um allen einen regelmäßigen Schulbesuch zu ermöglichen.
 9. Die Schule setzt sich aktiv gegen Mobbing ein.
-

Inklusive Praktiken entwickeln*C1: Curricula für alle erstellen*

1. Die Kinder und Jugendlichen erkunden die Zyklen von Nahrungserzeugung und Nahrungsvverbrauch.
2. Die Kinder und Jugendlichen erkunden die Wichtigkeit von Wasser.
3. Die Kinder und Jugendlichen beschäftigen sich mit Kleidung und Schmuck.
4. Die Kinder und Jugendlichen erforschen den Bereich „Wohnen und Gebäude“.
5. Die Kinder und Jugendlichen beschäftigen sich mit Mobilität und Migration von Menschen.
6. Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit Gesundheit und Beziehungen auseinander.
7. Die Kinder und Jugendlichen befassen sich mit der Erde, dem Sonnensystem und dem Universum.
8. Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit den ökologischen Zusammenhängen auseinander.
9. Die Kinder und Jugendlichen erforschen Energieressourcen.
10. Die Kinder und Jugendlichen befassen sich mit Kommunikation und Kommunikationstechnologie.
11. Die Kinder und Jugendlichen befassen sich mit Literatur, Kunst und Musik und werden selbst kreativ.
12. Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit dem Thema „Arbeit“ und der Entwicklung eigener Interessen auseinander.
13. Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit Fragen der Ethik, Politik und Macht auseinander.

C2: Das Lernen orchestrieren

1. Die Lernaktivitäten werden mit Blick auf die Vielfalt aller Schüler*innen geplant.
 2. Die Lernaktivitäten stärken die Teilhabe aller Schüler*innen.
 3. Die Schüler*innen werden zu selbstbewusstem, kritischem Denken ermutigt.
 4. Die Schüler*innen gestalten ihr eigenes Lernen aktiv mit.
 5. Die Schüler*innen lernen voneinander und miteinander.
 6. Die Schüler*innen entwickeln ein Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen.
 7. Rückmeldungen und Bewertungen stärken die Lernprozesse und die Leistungen aller Schüler*innen.
 8. Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf.
 9. Die Mitglieder des Schulpersonals planen, gestalten, reflektieren im Team und lernen voneinander.
 10. Das Schulpersonal entwickelt gemeinsame Ressourcen, die das Lernen unterstützen.
 11. Das zusätzliche, unterstützende Personal setzt sich für das Lernen und die Teilhabe aller Schüler*innen ein.
 12. Hausaufgaben tragen zum Lernen aller Kinder und Jugendlichen bei.
 13. Aktivitäten, die über das formale Lernen hinausgehen, sind für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich.
 14. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.
-

2 Die Herausforderungen einer Schulentwicklung nach inklusiven Werten

Seit den 1980er und 1990er Jahren hat europaweit die Diskussion um Schulautonomie, Schulverantwortung und Schulentwicklung an Raum gewonnen. Dies geschieht aufgrund von Überlegungen, die – vereinfacht – wie folgt skizziert werden können:

- Einzelschulen sind mit sehr unterschiedlichen Bedingungen konfrontiert, die stark vom örtlichen Kontext und von den Eigenschaften der lokalen Mitglieder der Schulgemeinschaft geprägt sind.
- Ein Schulsystem ist demokratisch, wenn es Möglichkeiten für Partizipation und demokratische Teilhabe gewährleistet. Dies geschieht auf der Ebene der lokalen Schulstellen, wo die Mitglieder einer Gemeinde den direkten Kontakt zur Institution haben.
- Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschulen müssen von zentralen Stellen (z.B. Ministerium) zur Ebene der Einzelinstitution verlagert werden, um effektive und demokratische Lösungen zu finden, die den unterschiedlichen Bedingungen Rechnung tragen (Eurydice, 2007; Pfeiffer, 2010).

In den meisten europäischen Ländern wird seit den 1980er und 1990er Jahren Einzelschulen Autonomie und Verantwortung übergeben mit dem Argument, dass somit Schulen effektivere und partizipationsfördernde Antworten für die jeweils unterschiedlichen lokalen Bedingungen entwerfen können.

Der Dezentralisierung von Entscheidungen und Organisations- bzw. Entwicklungsmöglichkeiten wird unmittelbar das breite Thema der Evaluation zur Seite gestellt. Die neue Betonung der Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schulstellen könnte zu scharfen Ungerechtigkeiten in Bezug auf die Qualität des Angebots führen. Durch Evaluation soll das Risiko von Selbstherrlichkeit der lokalen Entscheidungen in Grenzen gehalten werden: Zentral festgelegte Curricula und Kompetenzmessungen der Schüler*innen wurden in vielen Ländern entwickelt mit dem Ziel, in der Vielfältigkeit der lokalen Angebote verlässliche Rückmeldungen über die Qualität des Angebots zu erhalten. Somit hat die Evaluation eine Monitoring- oder Kontrollfunktion (van Holt, Berkemeyer & Bos, 2010; Trincherio, 2014). Gleichzeitig wird in vielen Ländern auch eine Form interner bzw. Selbst-Evaluation eingeführt. Diese kann ein datenbasierter Prozess der Bewertung und Überprüfung von Praxis sein mit dem Ziel, durch Beteiligung und Rückspiegeln für die Mitglieder der Schulgemeinschaft die Praxis zu verbessern und weiterzuentwickeln (Buhren, 2007). In dieser Form ist Evaluation ein Instrument zur Qualitätsentwicklung, das von den einzelnen Schulen eingesetzt werden kann: die Betroffenen erheben Daten, werten sie aus und setzen sich Veränderungsziele.

Dieser Prozess der Autonomie und die damit verbundene Rechenschaftslegung und selbstverantwortliche Schulentwicklung verflocht sich mit der Debatte zur Inklusionsentwicklung an Schulen und setzt einige anspruchsvolle Herausforderungen in den Fokus. Auf drei wird in diesem Artikel näher eingegangen: das Spannungsfeld zwischen Lernerfolg und Inklusion, das Dilemma zwischen Standards der Inklusion und Individualisierung der inklusiven Schulentwicklung und das Potential einer inklusiven Kultur der Evidenz. Schließlich werden die Einsatzmöglichkeiten des Index für Inklusion im Zusammenhang mit den drei Herausforderungen diskutiert.

2.1 Lernerfolg und Inklusion

Die Realisierung von hochwertiger inklusiver Bildung kann in Widerspruch gesehen werden mit der Kultur der Rechenschaftslegung, die auf einheitlichen Curricula basiert und Standards für Lernergebnisse festlegt (Boban & Hinz, 2015). Das Spannungsfeld ergibt sich zwischen den auf den ersten Blick entgegengesetzten Polen der Pluralisierung der Lernwege an Schulen, die Unterschieden gerecht werden sollen, auf der einen Seite, und der Qualitätssicherung durch standardisierte Evaluation von Lernergebnissen auf der anderen Seite.

Diese duale Darstellung der zwei Phänomene kann für die Erkennung von Grenzen und Risiken der beiden Entwicklungstrends hilfreich sein. Gleichzeitig kann diese kontrastive Gegenüberstellung auch ein Hindernis für die Entwicklung eines breiteren Verständnisses sowohl von Lernerfolg als auch von Inklusion werden. Wir vertreten die Meinung, dass beide Begriffe im Diskurs über Gerechtigkeit in Bildung eine wichtige Rolle spielen und somit nicht nur verbunden werden können, sondern sollen. Im Kern behaupten wir, dass ein gerechtes Bildungssystem die volle Entwicklung des Lernpotentials aller Lernenden ermöglichen soll: Lernerfolg wird somit ein zentrales Merkmal einer inklusiven Schule.

Diese Behauptung erfordert eine Begriffsklärung, sowohl in Bezug auf den Inklusions- als auch auf den Lernerfolgsbegriff. Seit den 1990er Jahren vertritt ein Forschungsstrang die Sichtweise, dass die Entwicklung von inklusiven Schulen grundsätzlich mit einer Verbesserung der Bildungsqualität für alle und somit mit Schulentwicklung im weiteren Sinne im Einklang steht (u.a. Ainscow, 1991). Nach diesem Gesichtspunkt stehen nicht die individuellen Eigenschaften der unterschiedlichen Lernenden im Mittelpunkt einer inklusiven Schulentwicklung, sondern vielmehr die Organisations- und Unterrichtspraktiken der Schulen, die verändert werden müssen, wenn sie ein Hindernis für die Partizipation und für das Lernen mancher Schüler*innen darstellen. Dabei bietet die Messung von Lernerfolg Informationen darüber, ob Schule diese Aufgabe für alle Schüler*innen gewährleistet oder einige vulnerable Gruppen nicht erreichen kann. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich auch das Instrumentarium des Indexes für Inklusion.

Wie wir schon im ersten Teil des Artikels skizziert haben, ist der Index klar im sozialen Inklusionsmodell positioniert und bietet somit eine radikale, aber auch einseitige Interpretation der Bildungsphänomene, darunter auch Lernerfolg. Da in vielen standardisierten Messverfahren des Lernerfolgs die individuelle Leistung ohne oder mit wenig Berücksichtigung von kontextbezogenen Elementen getestet wird, ist der Index ein interessantes Instrument, das diese Einseitigkeit durch die soziale Perspektive in Frage stellt und bereichern kann. In Sinne einer kombinierten Arbeit der Schulen mit standardisierten Messverfahren und mit dem Index kann es möglich sein, einen komplexeren, relationalen Blick auf Lernerfolg zu werfen, der sowohl individuelle Eigenschaften der einzelnen Schüler*innen als auch die Qualität des Lernangebots mitberücksichtigt. Sowohl Erfolg als auch Misserfolg können anhand von Daten reflektiert werden, die die Interaktion zwischen Individuum und schulischem Umfeld aufzeigen und nicht reduktionistisch nur auf die Eigenschaften der Lernenden oder der schulischen Praktiken eingehen.

Wenn Lernerfolg als Merkmal einer gerechten Schule angesehen wird, stellt sich die Frage, woran sich die Festlegung der Lernerfolgsstandards orientieren soll. Handelt es sich um einen absoluten Mindeststandard, der im Sinne der Chancengleichheit von allen Schüler*innen in einem bestimmten Alter erreicht werden soll, oder um die Sicherung eines Lernzuwachs durch die Schule, die von Person zu Person je nach Ausgangslage zu unterschiedlichen Lern-

ergebnissen führen kann? Wir sind der Meinung, dass beide Möglichkeiten wichtige Aspekte beleuchten: zum einen die Gewährleistung von Schlüsselkompetenzen, zum anderen die Anerkennung der Wichtigkeit des Mehrwertes, den Schule im Lernprozess bewirken kann. Zuletzt kann nicht übersehen werden, dass viele Messverfahren den Lernerfolg hauptsächlich auf einige Kompetenzbereiche beziehen, typischerweise Sprache und Mathematik. Dies widerspiegelt nicht die Pluralität an Bereichen, in denen eine Person die eigene Kompetenz zeigen kann. In diesem Sinne ist es wichtig, für inklusive Leistungsmessung ein breiteres Kompetenzspektrum zu berücksichtigen.

2.2 Dilemma zwischen Standards für Inklusion und Individualisierung der inklusiven Schulentwicklungsprozesse

Im Index wird Inklusion als Prozess definiert. Dies bedeutet, dass eine Schule als inklusiv anerkannt wird, wenn sie sich an inklusiven Werten orientiert und versucht, diese in konkreten Handlungen und Maßnahmen umzusetzen. Im Kern der Inklusion liegt die Entscheidung einer Bildungseinrichtung, daran zu arbeiten, „immer mehr Barrieren für Lern- und Partizipationsprozesse zu eruieren und abzubauen“ (Boban & Hinz, 2015, S. 18). Diese Vorstellung von Inklusion steht im Einklang mit der Idee einer Qualitätsentwicklung auf der Ebene der einzelnen Schulstellen.

In der Herangehensweise und in den Materialien, die vom Index für die Schulentwicklung vorgeschlagen werden, spielt Inklusion als Eigenschaft des Schulentwicklungsprozesses eine wichtige Rolle. Das Hineinwachsen in eine inklusive Arbeitskultur, die durch den Index einer Schulinstitution nähergebracht werden kann, ist auch auf andere Selbstevaluations- und Schulentwicklungsprozesse übertragbar (Demo, 2017). Einige Beispiele von möglichen Übertragungen werden hier kurz skizziert:

- Die Suche nach Methoden von partizipativen Entscheidungsmöglichkeiten in Großgruppen (z.B. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) ist ein zentrales Thema für die Gestaltung der zweiten Phase in der Arbeit mit dem Index „Gemeinsam eine Richtung finden“. Die Einarbeitung in solche Methoden kann für weitere Entscheidungsprozesse der Schule auch nützlich sein.
- Die Auseinandersetzung einer Schule mit Methoden, die Lehrpersonen, Schüler*innen und Familien die Möglichkeit geben, ihre Meinung zur Schule frei und offen auszudrücken, ist im Index stark durch die beigelegten Fragebögen zur Inklusion unterstützt und kann Schulen darin stärken, weitere Wege der Partizipation in der Selbstevaluation zu suchen.

Wenn Inklusion als Prozess definiert wird, wird jede Schule in die Lage gesetzt, den eigenen individualisierten Schulentwicklungsprozess einzuschlagen und somit inklusiv zu sein. Etwas zugespitzt bedeutet dies, dass auch Schulen, die in der Umsetzung von Inklusionsindikatoren sehr unterschiedlich sind, inklusiv definiert werden aufgrund eines generalisierten Engagements für inklusive Werte. Diese Annahme wirft klarerweise die Frage der Qualität auf. In dieser Hinsicht ist der italienische Kontext exemplarisch. Seit über 40 Jahren hat Italien in der Schulgesetzgebung die Voraussetzungen für ein Schulsystem geschaffen, das alle Schüler*innen zwischen 6 und 14 „unter einem Dach“ unterrichtet. Obwohl die Orientierung an einer inklusiven Vision stark verankert ist, zeigen aktuelle Forschungen, dass Inklusion die Form eines Flickenteppichs aus sehr unterschiedlichen Qualitätsvariationen annimmt (Treelle, Caritas und Fondazione Agnelli, 2011). Die italienische Erfahrung wür-

de darauf hinweisen, dass Werteorientierung (zusammen mit fördernden strukturellen Voraussetzungen) zwar notwendig ist, um inklusive Schulinstitutionen zu entwickeln, dies aber nicht sichern kann. Aus dem Grund steht schon seit einigen Jahren der Vorschlag für die Festlegung von Mindestvorgaben für Qualität stark zur Debatte (Ianes, 2007).

Eine rigide und detaillierte Festlegung von Qualitätsstandards für Inklusion würde mit den verschiedenen individualisierten inklusiven Schulentwicklungsprozessen in Widerspruch stehen und würde letztendlich vielleicht sogar die Möglichkeiten einer Qualitätsentwicklung beeinträchtigen, denn die konkreten Aktionen können in unterschiedlichen Schulkontexten auch sehr unterschiedliche Formen annehmen (Florian, Black-Hawkins und Rouse, 2017). Trotzdem weisen wir hier darauf hin, dass die Festlegung von wenigen und weitgefassten Mindestvorgaben für die Qualität der Inklusion eine fruchtbare Dynamik zwischen interner und externer Evaluation und zwischen Selbstverantwortung und Verpflichtungen von Schulinstitutionen in Gang setzen kann.

3 Inklusive Kultur der Evidenz an Schulen

Schulentwicklung und auch inklusive Schulentwicklung konfrontieren sich mehr und mehr mit den Ansprüchen evidenzbasierter Pädagogik. Das Buch von Hattie (2013) „Lernen sichtbar machen“ hat in diesem Bereich Schule gemacht. Ein ähnliches Werk wurde von Mitchell (2012) mit dem Titel „What really works in special and inclusive education?“ veröffentlicht. Diese Publikationen haben das Ziel, anhand von empirischen Studien die Wirksamkeit von Ansätzen, Instrumenten und Methoden für die Lernleistungen der Schüler*innen zu belegen. Eine enge Interpretation der evidenzbasierten Kultur betrachtet dabei nur sogenannte randomisierte kontrollierte Studien¹, in Anlehnung an die Forschungskultur im medizinischen Bereich. Diese Studien testen die Wirksamkeit einer Intervention durch den Vergleich von zwei Gruppen, einer Studiengruppe (mit Intervention) und einer Kontrollgruppe (ohne Intervention). Sie sind randomisiert, weil die Teilnehmer durch Zufallsprinzip den zwei Gruppen zugeschrieben werden. Im pädagogischem Bereich ist diese Art von Studien mindestens aus zwei Perspektiven problematisch. Erstens ist es technisch nur in wenigen Fällen möglich, weil 1) aufgrund der menschlichen Heterogenität in Klassen kontrollierte vergleichbare Studien- und Kontrollgruppen schwer herzustellen sind; 2) Bildungsprozesse kaum im linearen und kausalen Zusammenhang einer Intervention beschrieben werden können. Dies bedeutet, dass man durch diesen Ansatz nur bestimmte Phänomene der Bildung erforschen kann und alles andere außer Acht bleibt. Aus dem Grund schlägt Mitchell (2012) vor, den Begriff der Evidenz zu erweitern und bis zu allen qualitativen und quantitativen rigorosen Forschungsergebnissen auszubauen. Der zweite Kritikpunkt ist tiefgreifender. Biesta (2007) kritisiert die Vorstellung, dass pädagogische Entscheidungen auf Wirksamkeit und Effizienz reduziert werden. Er behauptet hingegen, dass neben der Wirksamkeit die Frage der Wünschbarkeit eine wesentliche Rolle spielt. Denn nicht alle wirksamen pädagogischen Handlungen sind eindeutig wünschenswert.

Der Index für Inklusion mit seinen Vorschlägen für eine breit gefasste datenfundierte Selbstevaluation und die klare explizite Orientierung an inklusiven Werten kann für Schulen ein

¹ In diese Richtung äußern sich zum Beispiel die Richtlinien des amerikanischen Institutes What Works Clearinghouse.

interessantes Instrument darstellen, das die kritische Reflexion über ein enges Verständnis von Evidenz anstößt und Wege aufzeigt, wie der Begriff erweitert werden kann und wie er im Dialog mit einem Wertrahmen stehen kann.

Literatur

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all?* London: David Fulton.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion – Eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion*. (Hinz, A. & Boban, I., Hrsg.). Halle: Martin-Luther-Universität.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion*. (Acherman, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A., Hrsg.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Brugger-Paggi, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D. & Macchia, V. (2013). *L’Index per l’Inclusione nella pratica. Index für Inklusion in der Praxis*. Milano: FrancoAngeli.
- Buhren, C.G. (2007). *Selbstevaluation in Schule und Unterricht*. Köln: LinkLuchterhand.
- Demo, H. (2017). *Applicare l’Index per l’inclusione*. Trento: Erickson.
- Eurydice (2007). *Schulautonomie in Europa: Strategien und Maßnahmen*. Brüssel: Eurydice.
- Florian, L., Black Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools*. London/New York: Routledge.
- Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft (2006, 2015). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt: GEW.
- Hattie, J.A.C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (Beywl W. und Zierer K. Überarbeitung). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ianes, D. (2007). Gli indicatori di integrazione/inclusione, la ricerca e la definizione di „Livelli essenziali di Qualità“. In F. Dovigo, *Fare differenze* (S. 9-20). Trento: Erickson.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.). (2011). *Index vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.). (2018). *Inklusion ist machbar*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Mitchell, D. (2012). *What really works in special and inclusive Education?* London/New York: Routledge.
- Pfeiffer, H. (2010). Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In T. Bohl., W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 16-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs revisited*. New York: Routledge.
- van Holt, N., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2010). Kompetenzmessung und Schulentwicklung. In T. Bohl., W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 66-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treille, Caritas & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana*. Trento: Erickson
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell’arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 4 (4), 34-49.

Angaben zur Autorin und zum Autor

Heidrun Demo ist Forscherin für Inklusionspädagogik und inklusive Didaktik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der inklusiven Schulentwicklung und der inklusiven Didaktik.

Dario Ianes ist Professor für Inklusionspädagogik und inklusive Didaktik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der kritischen Analyse von Schulsystemen und Schulpraktiken im Hinblick auf Inklusion.

Inka Engel und Miriam Voigt

Die Rolle der Schulleitung als Mitunternehmer im 21. Jahrhundert

The Role of School Management as an Intrapreneur in the 21st Century

Zusammenfassung

Im Zuge der zunehmenden Selbstverantwortung von Schulen ändern sich nicht nur deren interne Organisationsstrukturen, sondern auch der Aufgabenbereich und die Rolle der beteiligten Schulakteure. Nachgegangen wird im folgenden Beitrag der Frage, warum unternehmerisches Denken und Handeln mit voranschreitender Ökonomisierung im Schulwesen notwendig wird, welche Akteure sich hier als Mitunternehmer (englisch: Intrapreneure) eignen und welche Intrapreneur-Kompetenzen sie benötigen. Eine Methodik zur Rekrutierung solch innovationsfreudiger Lehrerinnen und Lehrer und damit potentieller Intrapreneure sowie Vorzüge und Grenzen des betriebswirtschaftlichen Intrapreneure-Ansatzes werden diskutiert.

Abstract

The increasing self-responsibilities of schools do not only change the organisation itself but also the scope of functions and the role of all stakeholders involved in a school management system. The following discussion focuses on the questions which stakeholders could and should take the role of intrapreneurs in times of increasing school economization and which specific intrapreneurial skills they would need. A methodology for recruiting teachers that actively innovate and have strong intrapreneurial potential will be outlined along with the advantages and limitations of the business economics approach.

1 Einleitung: Schulentwicklung in Deutschland

Im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsstrategie der Alliierten sollte auch der Bildungsbereich nach dem II. Weltkrieg wieder in die vor dem Nationalsozialismus bestehenden Strukturen zurückentwickelt werden: das gegliederte Schulsystem und föderale Strukturen wurden wieder Merkmale des deutschen Bildungswesens (Cortina, Baumert, Leschinsky & Mayer, 2005, S. 52ff.). Vom Föderalismus geprägt, entwickelt sich das Schulwesen seitdem unter der Aufsicht des Staates (Grundgesetz 2017, Art. 7). Zur Koordination der Kultur- und Bildungspolitik der einzelnen Länder im föderalen System dient dabei die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). Als ein überregionales, aber nicht übergeordnetes Instrument wechselseitiger Abstimmung ist sie für „Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Willensbildung und zur Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (Rürup, 2007, S. 161). Die Abstimmungen sind dabei häufig Konsensentscheidungen und haben bezüglich der Umsetzung einen freiwilligen Charakter (Cortina et al., 2005, S. 158ff.). Auch wenn somit eine teils einheitliche strategische Ausrichtung vorgegeben wird, findet diese – auch aufgrund einer verstärkten Autonomie der einzelnen Schulen – ganz unterschiedlich starke Umsetzung in den einzelnen Bundesländern. Aus diesen verschiedenen Ausgangslagen in den jeweiligen Bundesländern und den einzelnen Schulen resultieren wiederum sehr differenzierte Anforderungen an die Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte und der Schulleitungen als möglicher Mitunternehmer.

Wird die Schulentwicklung der letzten dreißig Jahre in der Bundesrepublik Deutschland fokussiert, können vor allem zwei sich gegenseitig beeinflussende Entwicklungsströme herausgearbeitet werden: die Veränderung hin zu einer zunehmenden Autonomie der Einzelschule und die Wettbewerbs- und Outputstrategien im Rahmen des Governance-Konzepts, auf das im Folgenden noch genauer eingegangen wird. Zu Beginn der 1990er Jahre fand ein Umbruch im deutschen Bildungswesen statt, der von Rolff als „Scheitern der bis dato vorherrschenden zentralen Bildungsplanung“ (2004, S. 99) konstatiert wurde. Regelungen wurden fortan nicht im Sinne einer Top-down-Strategie festgelegt, sondern sollten von innen heraus in der einzelnen Schule und in Zusammenarbeit mit den verantwortlichen Akteuren vor Ort entstehen, um nachhaltige Veränderungen bewirken zu können. Deutlich wurde diese Entwicklung vor allem in der Denkschrift der Rau Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ zur erweiterten Selbstverwaltung der Schulen, welche 1999 dazu aufrief, dass die Schule „nicht länger letztes Glied in einer langen ‚Befehlskette‘ sein“ darf, sondern sich „vielmehr [...] – in einem vom Staat gesetzten Rahmen – möglichst frei und selbstständig verwirklichen kann“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 74f.). Die Schule entwickelte sich im Rahmen dieses Paradigmenwechsels von einem bürokratischen System mit einer fragmentierten Struktur hin zu einer veränderungsfähigen sowie selbstlernenden Organisation (Wenzel, 2008, S. 325ff.). Schulethos, Schulprogrammarbeit oder Schulkultur sind entsprechend Begrifflichkeiten, die sich in dieser Zeit etabliert haben und diese Entwicklung sprachlich unterstreichen. Die Einzelschule wird seither als „Motor der Entwicklung“ (Rolff, 2010, S. 29) angesehen und damit verbunden ist ihre Eigenverantwortung stark gestiegen. Der Schule gelingt es nun, die Ebene der reinen Verwaltung zu verlassen und Gestaltungsmöglichkeiten für die direkt betroffenen Akteure, die Schulleitungen und das Lehrpersonal, zu erreichen. Handlungsfreiräume wurden in den letzten Jahren vor allem im Bereich des Budgets, des Personalmanagements sowie in der pädagogischen Autonomie geschaffen

(Radtke & Weiß, 2000, S. 22ff.). Im Kontext des noch auszuführenden Intrapreneurship-Konzepts ist hier beispielhaft das Personalmanagement als elementares Potential für individuelle Gestaltung zu nennen. Verwaltungseinheiten sind durch ihre gewonnene Autonomie in der Lage, eigene Stellen auszuschreiben und Mitarbeitende zu (be)fördern. Um sich von den Mitbewerbern auf dem Markt abzugrenzen, geht es Institutionen zunehmend darum, das bestqualifizierte und für die individuelle Organisation optimal passende Personal zu gewinnen.

Die Frage, wie Organisationsstrukturen und Abläufe in den einzelnen Schulen möglichst rasch und zielgerichtet so verändert werden können, dass qualitativ bessere Ergebnisse erzielt werden, ist zentraler Punkt in einer zunehmend ökonomisch geprägten Betrachtungsweise. Mit dem PISA-Schock im Jahr 2001 kann von einem neuen Zeitalter der Schulentwicklung gesprochen werden, in dem es immer stärker um Outputsteuerung und Messbarkeit von Bildung geht. Einhergehend mit dieser Entwicklung erhalten auch immer mehr Instrumente der betriebswirtschaftlichen Wettbewerbs- und Outputsteuerung Einzug in das Schulwesen (Kohlstock, 2016, S. 147). Es werden politisch gesteuerte Anreizstrukturen geschaffen, und Orientierungen an Rückmeldungen aus standardisierten Tests und Schulinspektionen sowie an Signalen des Marktumfeldes der Schule nehmen zu (Bellmann, 2016, S. 20, 27). Im Bereich der Schulentwicklung werden Modernisierungsstrategien unter dem Begriff der Governance gefasst, wobei im allgemeinen öffentlichen Verwaltungssektor meist der Begriff New Public Management (NPM) verwendet wird.

2 Die Schulleitung als Mitunternehmer: veränderte Rollen und neue Aufgaben

Vor allem der Schulleitungs-Ebene fallen im Rahmen der gewonnenen Autonomie, der individuellen Schulprofilierung und der zunehmenden Wettbewerbs- und Outputsteuerung neue Aufgaben sowie veränderte Rollendefinitionen zu. So findet, allen voran im Bundesland Nordrhein-Westfalen, eine eigene individuelle Profilbildung der Schulen statt – innerhalb der Schulformen geprägt von einem pädagogisch-weltanschaulichen Pluralismus. Die organisatorischen Freiheiten nehmen zu, beispielsweise durch die Entscheidungsbefugnis über die Intensität der Mitarbeit von Eltern, ebenso wie die finanzielle Freiheit durch die Selbstverwaltung eines Gesamtbudgets sowie durch Einnahmen aus Sponsoring. Der erweiterte Gestaltungsspielraum überträgt die Verantwortung und die daraus entstehenden Aufgaben in erster Linie auf die Schulleitung. Diese übernimmt als erste Instanz nun die Verantwortlichkeit für die Schaffung einer innovativeren, besseren und effizienteren Arbeit innerhalb des Schulbetriebs, die im Output vor allem zu besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler führen soll. Mit den übertragenen Verpflichtungen entstehen folglich neue Aufgabenschwerpunkte für die Schulleitung, welche zuvor im Bereich der Schulverwaltung lagen und als Managementaufgaben bezeichnet werden können (Wissinger, 2014, S. 149ff.). Dieser höhere oder zumindest umgelagerte Arbeitsaufwand bedarf nicht nur zusätzlichen Engagements, sondern wirft auch die Frage auf, welche Kompetenzen – gerade auch im Hinblick auf die noch immer andauernde Erweiterung der Verantwortungsbereiche – zukünftige Schulleitungen mitbringen sollten.

Es existieren jedoch „bislang [...] keine spezielle[n] Führungstheorie[n] für Schulleiterinnen und Schulleiter, obwohl Ansätze und Konzepte vorliegen, die durch Theorien der allgemeinen Verhaltenstheorie und Führungsstilforschung geprägt sind“ (Gieske-Roland, 2015, S. 33). Die Ansätze der kooperativen Führung, der situativen Führung oder der instruktionalen Führung werden zwar immer häufiger in der Schulforschung diskutiert, jedoch werden die unternehmerischen Kompetenzen, die im Zuge der Schulautonomie und am umkämpften Schulmarkt immer wichtiger werden, noch zu wenig beachtet. Des Weiteren beziehen sich diese Führungskonzepte sehr stark auf die konkreten Aufgaben der Schulleitung. Es ist allerdings auch danach zu fragen, welche Führungskompetenzen beispielsweise pädagogische Koordinatoren oder Abteilungsleiter (je nach Bundesland unterscheiden sich hier die Begrifflichkeiten) innehaben sollten. Das Konzept des Intrapreneurships fließt bisher kaum in den Bereich der öffentlichen Verwaltungsstrukturen ein, obgleich das Thema Innovation als essentieller gemeinsamer Nenner zwischen dem Konzept des Intrapreneurships (IP-Konzept) und des Governance-Ansatzes existiert. Das IP-Konzept bietet Schulen durch seine zentrale Idee des Mitunternehmertums Möglichkeiten zur Reflexion und Umstrukturierung der neu entstandenen Rollen und Strukturen im Schulwesen. Da das IP-Konzept ein betriebswirtschaftliches ist, kann es allerdings nicht unhinterfragt auf die Organisation Schule übertragen werden, welche andere Ziele, allen voran einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, verfolgt.

Die Intrapreneurship-Idee ist Teil des Entrepreneurship-Konzepts. Während der Entrepreneur allerdings als selbstständiger Unternehmer aktiv ist und seinen Betrieb mit eigenen Ressourcen innovativ gestaltet, ist der Intrapreneur ein sogenannter Mitunternehmer und agiert als Arbeitnehmer in einem Unternehmen. Das Besondere am Intrapreneur sind seine unternehmerischen Kompetenzen, die er zur Umsetzung innovativer Ideen in neuen Geschäftsfeldern des Unternehmens gewinnbringend einsetzt. Er gilt als Initiator und weist besondere Kreativität, Innovationsfähigkeit sowie Risikobereitschaft auf. Der Intrapreneur ist in der Lage zu Netzwerken, Ideen und Wissen seiner Kolleginnen und Kollegen aufzugreifen, diese neu zu denken und auf andere, für ihn fremde Fachbereiche zu transferieren. Das Unternehmen erfolgreich zu gestalten und auf dem Markt bestehen zu lassen, ist das übergreifende Ziel eines Intrapreneurs (Schönebeck, 2010, S. 11ff.).

Das übergreifende Ziel des IP-Konzepts und die damit einhergehenden Kompetenzen (IP-Kompetenzen) des einzelnen Intrapreneurs gänzlich auf schulische Akteure zu übertragen, ist kritisch zu reflektieren. Herausgestellt werden kann jedoch, welche IP-Kompetenzen in Bezug auf die Entwicklung der Einzelschule besonders relevant sind, um das IP-Konzept in die Organisation Schule einfließen zu lassen und damit die neue Rolle und die neuen Aufgaben der Schulleitung definieren zu können. Die Kompetenzen eines Intrapreneurs können auf der sozial-kommunikativen und der personalen Ebene, in seiner Aktivitäts- und Handlungskompetenz und in seiner Fach- und Methodenkompetenz wiedergefunden werden.

Im Rahmen der sozial-kommunikativen Kompetenz sind insbesondere Networking-Fähigkeiten und eine visionäre Führung der Einzelschule relevant. Um die Schule innovativ gestalten zu können obliegt es der Schulleitung, eine zukunftsgeleitete Idee von der Lernstätte Schule verinnerlicht zu haben. So gelingt es ihr durch das eigene Auftreten die Lehrerschaft zu begeistern und zu guten Leistungen anzuregen (Schießl, 2015, S. 53ff.). Im konsequenten Dialog mit dem Kollegium sowie mit den Akteuren in der schulischen Umwelt, beispielsweise dem Schulamt oder den Eltern, schafft es die Schulleitung folglich,

ihre innovativen Ideen zu verfolgen und nachhaltig zu gestalten. Nur durch einen stetigen Austausch können informelle Prozesse transparent gemacht und vielleicht verborgene Talente oder Ideen eines Einzelnen sichtbar werden. Die Abteilungsleitung beziehungsweise die Stelle der pädagogischen Koordination weiß um diese Ideen und individuellen Talente und ist in der Lage, hier gegebenenfalls verschiedene Fächer und Handlungsfelder zusammenzubringen und die Inhalte wechselseitig zu transferieren (Heyse & Erpenbeck, 2007, S. 55; Gerig, 1998, S. 224ff.). Dazu verfügt sie selbst über eine eigene personale Kompetenz: die Fähigkeit, ganzheitlich zu denken. Für diese Transferstrategie bedarf es ebenso einer gewissen Kreativität, um Neues beziehungsweise Verändertes zu erdenken oder gegebenenfalls zu erschaffen (Follmer, 2015, S. 148). Eine weitere personale Kompetenz stellt ihre Proaktivität dar. Ein Intrapreneur will aus Eigeninitiative heraus Ideen weiterentwickeln und dafür auch Verantwortung übernehmen. Ein gewisses Autonomiebestreben, das im täglichen Handeln einer Lehrkraft gut umgesetzt werden kann, gehört ebenso zu den wichtigen Kompetenzen eines Intrapreneurs (Miller, 1983, S. 771; Schießl, 2015, S. 53ff.).

Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz eines Intrapreneurs umfasst zum einen Flexibilität, zum anderen Entscheidungsfähigkeit. Vor allem die Bereitschaft zu Veränderungen muss bei allen schulischen Akteuren gegeben sein, um Ideen nachhaltig umsetzen zu können. Da Lehrerinnen und Lehrer oft autonom handeln, liegt es ebenso in ihrer Verantwortung, neue Prozesse in „ihren Klassenzimmern“ umzusetzen und so an gesamtheitlichen Schulentwicklungsprozessen zu partizipieren. Die IP-Kompetenz Entscheidungsfähigkeit ist daher nicht nur auf der Ebene der Schulleitung, sondern auch im gesamten Kollegium notwendig.

Betriebswirtschaftliches Mitunternehmertum wird besonders im Bereich der Fach- und Methodenkompetenz deutlich. Um erfolgreich und innovativ gestaltend tätig sein zu können, muss sich ein Intrapreneur immer am Markt und an den Kundenbedürfnissen orientieren. Ebenso muss er ein gewisses Risikomanagement betreiben können. Der Wettbewerb der Einzelschulen kann nur mit einer individuellen Profilbildung in Abgrenzung und Abhebung zu anderen Mitbewerbern funktionieren. Insbesondere die Schulleitung, aber auch die Abteilungsleitung muss sich daher fortwährend über die Entwicklungen anderer Schulen informieren, um so ihre Alleinstellungsmerkmale definieren zu können. Auch das Wissen um die Kunden, folglich die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern, dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Werden auf Basis dieser Marktbetrachtung Entscheidungen getroffen, muss die Schulleitung als Mitunternehmer mit diesen Entschlüssen, beispielsweise einer Teilnahme an einem Schulentwicklungsprojekt, umgehen und das damit entstandene Risiko managen können (Pinchot, 1988, S. 10ff.; Miller, 1983, S. 771).

Bei eingehender Betrachtung der beschriebenen Kompetenzen wird deutlich, dass Schulen, die ihre individuelle Entwicklung nachhaltig innovativ gestalten wollen, viele Intrapreneure im gesamten Kollegium und auf allen Ebenen benötigen. Sicherlich ist es unabdinglich, dass die Leitungsebene IP-Kompetenzen besitzt und mitunternehmerisch denkt und handelt, eine Schule ist jedoch nur so gut wie ihre einzelnen Lehrer und Lehrerinnen. Von daher schließt sich die Frage an, wie eine Schule, die Innovation betreiben will, Lehrerinnen und Lehrer finden kann, die über die entsprechenden IP-Kompetenzen verfügen, um diesen Prozess kreativ zu begleiten.

3 Rekrutierung innovationsfreudiger Lehrer: Wie Schulen an innovative Köpfe kommen

Sprach man in Deutschland in den letzten Jahren von zu vielen ausgebildeten Lehrkräften und einem Überhang, läutete die im Jahr 2017 publizierte Bertelsmann-Studie zur demografischen Entwicklung eine Wende ein. Durch die steigenden Geburtenzahlen und die höhere Zuwanderung wird es in Deutschland

zu einem Anstieg der Bevölkerung im Alter zwischen null und unter 19 Jahren von etwa 14,2 Millionen im Jahr 2015 um 740.000 auf knapp 15 Millionen Menschen im Jahr 2030 führen; darunter werden etwa 554.000 zusätzliche Kinder und junge Erwachsene im Alter von sechs bis unter 19 Jahren sein. (Klemm & Zorn, 2017, S. 8)

Ein eindeutiger Mehrbedarf an Lehrkräften in allen Schulstufen und Schularten ist damit erkennbar. Die Bertelsmann-Studie rechnet im Jahr 2030 im Saldo mit etwa 28.100 zusätzlichen Klassen und daher mit etwa 42.800 zusätzlich benötigten Vollzeit-Lehrkräften. „Fünf Jahre vorher werden es bereits 14.500 zusätzliche Klassen und etwa 18.200 zusätzliche Lehrkräfte sein“ (Klemm & Zorn, 2017, S. 8). Dieser zukünftige Lehrermangel führt zwangsweise zu einem stärker werdenden Wettbewerb der Schulen um die besten und innovationsfreudigsten klugen Köpfe. Aktuell werden einerseits die Einschränkungen zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums aufgehoben, zum anderen werden neue Möglichkeiten für sogenannte Quereinsteiger im Lehrberuf geschaffen. In Rheinland-Pfalz können beispielsweise Ausbildungsplätze, sofern nicht alle Plätze mit angehenden Lehramtsanwärtern belegt sind, mit ähnlich ausgebildeten Bewerberinnen und Bewerbern besetzt werden (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2017, S. 1).

Neben diesem niederschweligen Zugang zu Ausbildungsplätzen sollte allerdings vor allem auch über innovativere Verfahren zur Rekrutierung angehender Lehrerinnen und Lehrer nachgedacht werden. Im Rahmen der Schulautonomie und in Bezug auf das IP-Konzept stellt sich daher die Frage, inwieweit betriebswirtschaftliche Strategien zur Personalgewinnung angewandt werden können.

Eine solche Methode stellen etwa schulscharfe Ausschreibungen dar. In einigen Bundesländern der BRD ist die Personalauswahl im Rahmen sogenannter schulscharfer Ausschreibungen an die einzelne Schule übertragen worden. Die Schulen können somit ihren individuellen Bedarf im Rahmen einer Ausschreibung an die jeweilige Direktion melden, die diese dann veröffentlicht. Folglich können auf der einen Seite schulspezifisch passende Lehrerinnen und Lehrer situationsgerecht gewonnen werden (Schratz, 2015, S. 73), auf der anderen Seite bietet dieses Verfahren den zukünftigen Lehrenden die Option, eine für sie passende Schule hinsichtlich pädagogischen Konzepten, Klientel usw. zu finden. Ein Beispiel einer schulscharfen Ausschreibung ist in Abbildung 1 zu sehen.

Ausschreibungsnummer: 12345

Bezeichnung der Stelle: Fachlehrerin/Fachlehrer

Schule: XX

Schulort: STADT

Schulform: Berufliche Schulen

Anforderungsprofil

Die Einstellung erfolgt in der Besoldungsgruppe A 10 XXX Besoldungsgesetz (Eingangssamt Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer).

Erwartet wird neben der Lehrbefähigung in arbeitstechnischen Fächern (Fachrichtung Elektrotechnik) eine abgeschlossene elektrotechnische Berufsausbildung und Abschluss als Meister oder Staatlich geprüfter Techniker.

Gewünscht sind einschlägige Berufserfahrungen auf einem oder mehreren Gebieten der in den Hinweisen genannten Berufe, insbesondere in der Brandschutztechnik. Gewünscht sind außerdem Erfahrungen als Ausbilder sowie gute Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem Gebiet der Energie- und Gebäudetechnik.

STADT, DATUM

Gez. NAME

gez. NAME

Abb. 1: Beispiel einer schulscharfen Ausschreibung (anonymisiert)

Wird diese Stellenausschreibung aus betriebswirtschaftlicher Perspektive beziehungsweise aus Sicht eines Personalmanagers betrachtet, kann durchaus Kritik vor allem an zwei Aspekten geübt werden. Zum einen geht die Stellenausschreibung lediglich auf die Fachkompetenz des Bewerbers ein. Eine innovationsfreundliche Schule, die sich schulorganisatorisch weiterentwickeln möchte, benötigt jedoch nicht nur fachkompetente Lehrer und Lehrerinnen, sondern Lehrkräfte, die Ideen einbringen, Projekte begleiten und diese mit entwickeln wollen; also IP-Kompetenzen auf sozial-kommunikativer, personaler und der Aktivitäts-Ebene. Die Suche nach diesen Fähigkeiten bei potentiellen Bewerberinnen und Bewerbern sollte entsprechend in einer schulscharfen Ausschreibung formuliert werden.

Aus den Zahlen der Bertelsmann-Studie kann zum anderen der Schluss gezogen werden, dass sich angehende Lehrkräfte ihre Schule zukünftig aussuchen können. So werden Schulen spätestens im Jahr 2030 nicht mehr aus einem großen Bewerberpool den passendsten Kandidaten oder die passende Kandidatin auswählen, sondern sich vielmehr bei Lehrkräften bewerben und sich mit spezifischen einzelschulischen Aspekten von anderen Schulen im Marktumfeld positiv abheben müssen, um im Wettbewerb um rare Lehrkräfte erfolgreich zu sein.

Schulscharfe Stellenausschreibungen sollten daher von Schulen auch dazu genutzt werden, das eigene Profil vorzustellen und schulspezifische Merkmale und Vorzüge gekonnt zu platzieren, um sich für die Bewerber attraktiv zu machen. Ein Blick auf Stellenanzeigen in der Wirtschaft gibt dazu Aufschluss. Dort ist eine Unterteilung in die Rubriken „Wir sind“, „Wir suchen“, „Wir erwarten“ und „Wir bieten“ üblich (Kanning, 2017, S. 69f.). Wird diese Unterteilung auf eine schulscharfe Ausschreibung transferiert, geht es im ersten Abschnitt um die Vorstellung der Schule mit ihren schulspezifischen Merkmalen sowie Besonderheiten, beispielsweise Schulentwicklungsprojekte oder Profilklassen. Die Stellenbeschreibung mit den benötigten fachlichen Kompetenzen folgt im Abschnitt „Wir suchen“. Die bereits definierten IP-Kompetenzen werden im Bereich „Wir erwarten“ erläutert. Innovations- und veränderungsbereite Lehranwärter und Lehranwärterinnen fühlen sich von einem prägnan-

ten Anforderungsprofil angesprochen, in welchem herausgestellt wird, dass neben ihren fachlichen Fähigkeiten auch personale und sozial-kommunikative IP-Kompetenzen Relevanz haben. So wird implizit deutlich, dass an dieser Schule die Möglichkeit besteht, eigene Ideen einzubringen und weiterzuentwickeln. Im abschließenden Teil („Wir bieten“) einer möglichen schulscharfen Ausschreibung kann unter anderem auf schulspezifische Besonderheiten aufmerksam gemacht werden: ausgeprägt kollegiale Zusammenarbeit, die Entfaltung individueller Fähigkeiten in Arbeitsgemeinschaften, spezielle Weiterbildungen oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen. Im Zuge der Vereinbarkeit von Familie und Beruf können gegebenenfalls auch Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen aufgezeigt werden. Auch eine direkter Ansprechperson, mit der Bewerberinnen und Bewerber offene Fragen klären können, gehört heute in einer modernen Stellenausschreibung genannt. Ein mögliches Telefonat kann gleichzeitig dazu genutzt werden, den ersten positiven Eindruck auf beiden Seiten zu verstärken.

Durch gut formulierte Ausschreibungen gelingt es einer Schule so, die für sie passenden Bewerber oder Bewerberinnen ausfindig zu machen und die eigene Schule in ihrem Marktumfeld besonders hervorzuheben. Voraussetzung für dieses Verfahren ist neben der Entscheidungsbefugnis der Einzelschule das Vorhandensein der Personalmanagementkompetenzen auf Seiten der Schulleitung oder einer Lehrkraft, die diesen Bereich verantwortet.

4 Fazit und Ausblick: Grenzen und Möglichkeiten von Intrapreneurship im Schulwesen

Betrachtet man die im Beitrag beschriebenen Entwicklungen zu Schulautonomie, die neuen Steuerungsstrategien im Rahmen eines Governance-Konzepts sowie den Einzug von betriebswirtschaftlichen Ansätzen wie des Intrapreneurships in den Bereich des Schulwesens, kann eine Kritik auf zwei Ebenen vollzogen werden. Auf der Praxisebene, der tatsächlich vorhandenen Struktur der öffentlichen Schulen und des Bildungswesens, werden die Missstände des föderalen Bildungssystems kritisiert: „Der Bildungsföderalismus quält Lehrer, Eltern und Schüler: Er ist praktizierte Bürgerferne, er ist schikanös, er ist eine staatsrechtliche Spielform des Sadismus“ (Prantl, 2010, Absatz 2). Unzufriedenheit wegen der mangelnden Qualität des Unterrichts, der fehlenden Effizienz des Schulsystems, geringer Chancengleichheit und der staatlichen Sparpolitik prägen das negativ gekennzeichnete Bild des deutschen Bildungswesens in der Öffentlichkeit. Es zeigt sich jedoch, dass die einzelne Schule vor schulspezifischen Herausforderungen steht und es folglich zu prüfen gilt, ob Leitung und Akteure hier bessere Lösungen finden können als ihre zugeordnete Aufsichtsbehörde. Mit der Übertragung von Verantwortung im Sinne der Schulautonomie sind die Voraussetzungen grundsätzlich geschaffen. Schon heute bleiben Schulen mit der Einführung von mehr Eigenverantwortlichkeit zwar Teil des öffentlichen Dienstes, werden aber partiell geführt wie Unternehmen. Die Aufgaben der Schulaufsichtsbehörden gehen damit zunehmend an die Schulleitung über, welche aber noch immer unzureichend auf ihre Rolle als möglicher Mitunternehmer vorbereitet wird. Zwar existieren in Deutschland, beispielsweise in Niedersachsen, entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten für Schulleitungen, die im Bereich des Qualitätsmanagements, der Führungskompetenz oder der Personalentwicklung qualifiziert werden, jedoch ist die Teilnahme häufig freiwillig und nicht Teil der professionellen Berufs-

ausbildung (Wissinger & Huber, 2002, S. 120). Ob Schulautonomie folglich gelingen kann, liegt noch immer im Grad des Engagements und der Kompetenz der einzelnen Schulleitung und ihrer Lehrkräfte.

Der Einzug von Wirtschaftlichkeit sowie die Überlegungen einer Unternehmenskultur in Schulen ist letztlich Resultat und auch Antwort auf bestehende Probleme innerhalb der Umsetzung der Eigenverantwortung von Schulen. Das nicht nur in der veränderten Schulgesetzgebung verankerte Mehr an Schulautonomie ruft schließlich bestimmte Erwartungen hervor, die lediglich mit einer Erweiterung des Aufgabenbereichs der Schulleitung um Management-Tätigkeiten erfüllt werden können. Neben größerer Motivation der Schulleitung durch Mitgestaltungsmöglichkeiten und einer Erhöhung der Identifikations- und Leistungsbereitschaft erhoffen sich Politik und Wirtschaft auch eine höhere Effizienz des Schulbetriebs, eine bessere Integration der Schülerschaft in das Beschäftigungssystem und in Bildungsprozesse sowie eine größere Gerechtigkeit in der Ressourcenverteilung und Bildung (Munin, 2001, S. 149ff.). Eine entsprechend wirtschaftsaffine und gut vorbereitete Schulleitung mit ausgewähltem Kollegium kann diesen Anforderungen möglicherweise gerecht werden und die entsprechenden Erwartungen erfüllen. Das negative Pendant könnte jedoch auch ein Segmentierungseffekt sein, der mit einer Überforderung der Akteure durch den erhöhten Arbeitsaufwand und den vergrößerten Verantwortungsbereich einhergeht (Zlatkin-Troitschanskaia, 2008, S. 5ff.).

Auch auf der theoretischen Ebene der Schulentwicklungsforschung wird der Einzug betriebswirtschaftlicher Konzepte im Bildungswesen durchaus kritisch betrachtet. Durch die „Praxisorientierung als Maßgabe für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung wurde [...] schon früh der Blick für die Bedeutung und die Notwendigkeit schulentwicklungstheoretischer Studien“ (Esslinger-Hinz, 2006, S. 20) verstellt und somit die Tür für den Transfer betriebswirtschaftlicher Ansätze geöffnet. Die Adaption dieser auf die Schulentwicklung wird von vielen Wissenschaftlern (siehe hierzu u.a. Esslinger-Hinz, 2006; Heinrich, 2001; Amann, 2009; Bohl, 2009) in Frage gestellt. Amann (2009) macht deutlich, dass die Schule einen pädagogischen Charakter hat und „nicht mit betriebswirtschaftlichem Vokabular beschrieben und schon gar nicht mit solchen Konzepten geleitet und erforscht werden darf“ (S. 4). Röbbken (2006) analysiert diese Vorgänge unter dem Management-Moden-Ansatz und macht in ihrer Studie deutlich, dass sich die Schulmanagementdebatte zunehmend aus der praxisorientierten Managementliteratur bedient und kaum auf wissenschaftlichen Theorien basiert (S. 262). Vor diesem Hintergrund kann daher der hier vorgenommene Versuch der Übertragung des betriebswirtschaftlichen Konzepts des Intrapreneurships auf die Rolle der Schulleitung als diffizil betrachtet werden. Aus bildungspolitischer Perspektive analysiert, wird aus diesen beiden Kriterien folgender Schluss gezogen: der Druck auf Schulen, der insbesondere durch die Entwicklung von Schulautonomie und den zunehmenden Wettbewerb entstanden ist, hat auch dazu geführt, dass unternehmerische Ansätze und deren Instrumente verstärkt Einzug ins Schulwesen genommen haben. Maack-Rheinländer (2001) erklärt diesen Prozess mit dem Rückzug der Politik aus dem Bildungssystem, woraus ein Vakuum entstanden sei, das durch wirtschaftliche Leitbilder gefüllt werden konnte (S. 95). Letztlich bleibt bei allen Vor- und Nachteilen der Schulautonomie und der Vorbereitung der beteiligten Akteure auf diese Veränderung die Frage, wie unabhängig Schulen von staatlicher Verwaltung und Aufsicht überhaupt sein können und ab wann die Pflicht und das Recht des Staates, verankert im Grundgesetz, zur Aufsicht über das gesamte Schulwesen der Eigenständigkeit von Schulen zuwiderläuft. Grundlegende Ziele sowie materielle und

rechtliche Rahmenbedingungen könnte der Staat respektive die Verwaltung weiter vorgeben, dennoch aber – mit ausreichend Spielraum für die Schulen – strukturierend, helfend und korrigierend eingreifen. Die Rolle der Verwaltung und des Staates müsste sich entsprechend anpassen und verändern. Ob Schulautonomie für alle Seiten ein gewinnbringendes Unterfangen sein kann, liegt letztlich an einer umfassenden Restrukturierung der internen Schulprozesse und der Neudefinition der Rollen und Aufgaben der schulischen Akteure. Damit der Flickenteppich des Bildungswesens innerhalb des Föderalismus jedoch nicht zu einem noch kleiner gemusterten Teppich ohne roten Faden wird, ist eine berufsbegleitende Vorbereitung für angehende Schulleitungen und das Angebot an stetigen Weiterbildungen für bereits aktive Schulleitungen unumgänglich.

Literatur

- Amann, M. (2009). *Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischen Perspektive*. München und Mering: Rainer Hampp.
- Bellmann, J. (2016). Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen* (S. 13-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“*. München: Luchterhand.
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 553-559). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A. & Mayer, K. (2005). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Esslinger-Hinz, I. (2006). *Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Kurs*. Jena: Garamond.
- Follmer, N. (2015). *Der Schulleiter als Intrapreneur. Überlegungen zu einer innovationsfördernden Führung in Schule*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gerig, V. (1998). *Kriterien zur Beurteilung unternehmerischen Handelns von Mitarbeitern und Führungskräften*. München und Mering: Rainer Hampp.
- Gieseke-Roland, M. (2015). Mikropolitik und schulische Führung. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungs handeln* (S. 33-51). Weinheim und Basel: Beltz.
- Grundgesetz (2017). 48. Auflage 2017. München: Beck im dtv.
- Heinrich, M. (2001). Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. *Die Deutsche Schule*, 3, 302-316.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2007). *Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE und KODEX im Praxistest*. Münster: Waxmann.
- Kanning, U. P. (2017). *Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung*. Heidelberg: Springer.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2017). *Demographische Entwicklung adé*. Bertelsmann-Stiftung: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/demographische-rendite-ade/>
- Kohlstock, B. (2016). Ergebnisorientierte Steuerungssysteme für Schulen. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen* (S. 143-163). Wiesbaden: Springer VS.
- Maack-Rheinländer, K. (2001). Corporate Identity in Schulen – eine Fallstudie zu „Ein Leben für die Wirtschaft“. In D. Hoffmann & K. Maack-Rheinländer (Hrsg.), *Ökonomisierung der Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Miller, D. (1983). The Correlates of Entrepreneurship in Three Types of Firms. *Management Science*, 29 (7), 770-791.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2017). *Einstellung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen*. Abgerufen von <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/quer-und-seiteneinstieg/queereinstieg/>
- Munin, H. (2001). *Schulautonomie Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pinchot, G. (1988). *Intrapreneuring. Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden: Gabler.
- Prantl, H. (2010). *Ein deutscher Sadismus*. Süddeutsche Zeitung. Abgerufen von <http://www.sueddeutsche.de/>
- Radtke, F. & Weiß, M. (2000). *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen: Leske + Budrich.

- Röbken, H. (2006). Managementkonzepte in der Schulentwicklung – Eine Modeerscheinung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 255-271.
- Rolff, H.-G. (2004). Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen? In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 97-123). Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schießl, N. (2015). *Intrapreneurship-Potenziale bei Mitarbeitern*. Wiesbaden: Springer.
- Schönebeck, G. (2010). *Intrapreneurship – Eine empirische Analyse der Barrieren und Widerstände im Unternehmen*. Abgerufen von https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2833/2/Dokument_49.pdf
- Schratz, M. (2015). Personalentwicklung braucht Leadership. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln* (S. 70-94). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423-445). Wiesbaden: Springer.
- Wissinger, J. & Huber, S. (2002). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 144-176). Münster: Waxmann.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2008). Erweiterte Schulautonomie – Segen oder Fluch? Chancen, Risiken und (Neben-) Wirkungen der teilautonomen Schule. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien* (S. 1-16). Stuttgart: Raabe.

Angaben zu den Autorinnen

Inka Engel, Sportwagen Engel GmbH: Dr. phil., Lehrerin und Diplom-Pädagogin, studierte Schulmanagement und ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin. Tätig sowohl in der Wirtschaft als auch in der Schul- und Lehrerbildung, forscht die Postdoktorandin zur Notwendigkeit einer Unternehmenskultur in Schulen und engagiert sich im Verein I3L e.V. für die Förderung von Interkulturalität.
winka@uni-koblenz.de

Dr. phil., Dipl.-Päd. Miriam Voigt: Universität Koblenz-Landau, Integrierte Entwicklungsstrategie für die Region Koblenz. Vor ihrer jetzigen Tätigkeit arbeitete Frau Dr. Voigt als Fachreferentin bei der IHK München sowie als Personalreferentin in einem mittelständischen Unternehmen. Sie promovierte an der Universität Kassel zur Thematik der Schulentwicklungsforschung.
mvoigt@uni-koblenz-landau.de

Ulrich Krainz

Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit

Resistance in School Development Processes. Interdisciplinary Perspectives for School Counselling

Zusammenfassung

Schule zählt zu jenen Handlungsfeldern, in denen sich Veränderungsprozesse nur sehr mühsam und häufig von großen Schwierigkeiten begleitet vollziehen. Die dabei auftauchenden Phänomene werden im Allgemeinen als „Widerstand“ bezeichnet. Der Beitrag folgt einer interdisziplinären Betrachtung und nimmt auf organisationsdynamische Überlegungen Bezug, die es ermöglichen, die jeweils auftretenden Abwehr- und Reaktionsformen nicht als Ausdruck persönlicher Dispositionen, sondern als Resultat berufshabituelier und schulkultureller Prägungen zu verstehen. Dem folgen Überlegungen für die schulische Beratungsarbeit.

Abstract

School is one of those fields of action in which processes of change are very troublesome and frequently accompanied by great difficulties. The emerging phenomena are generally referred to as “resistance”. Following an interdisciplinary approach, the article deals with organizational dynamics making it possible to understand the occurring reactions and forms of defence not as an expression of personal dispositions but as the result of habitual and school-cultural imprints. This is followed by considerations for school counselling.

1 Standortbestimmung

Ein Gespenst geht um in der Schuldiskussion – das Gespenst der Reflexion. Während innerhalb der Diskurse über pädagogische Professionalisierung in nahezu allen Kontexten die Bedeutung von Reflexion für das professionelle Handeln beschworen wird, zeigt der Alltag der schulischen Beratungsarbeit, dass diese Forderung kaum Anschluss in der Schulpraxis findet. Diese ist zumeist durch eine reflexionsarme bis hin zu einer reflexionsfeindlichen Grundstimmung charakterisiert. Als gut gilt das, was sich in der Umsetzung bewährt, und dem operativen Handlungsvollzug wird gegenüber reflexiven Prozessen deutlich der Vorzug gegeben. Beobachtbar ist dies vor allem im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen, dann also, wenn Änderungen der vertrauten und routinierten Praxis eingeleitet werden sollen. Aus diesem Grund wird dem Thema Widerstand auch innerhalb der Schulentwicklungsdiskussion vermehrt Rechnung getragen (z.B. Schratz & Steiner-Löffler, 1998, S. 161ff.; Reh, 2010; Lindau-Bank, 2012; Bonsel & Schratz, 2015).

Diese Überlegungen führen auf schwieriges Terrain. Denn spricht man von dem Phänomen „Widerstand“ in schulischen Entwicklungsprozessen, ist man auch bei den handelnden Akteur*innen angelangt. Analysen über den Lehrberuf, gerade wenn sie kritisch-prüfend ausfallen, rufen bei vielen Vertreter*innen des Berufsstandes regelmäßig Gegenreaktionen hervor (z.B. Kollektivverurteilung, Ressentiments, Lehrer*innenbashing). Nun ist diese wiederkehrend zu vernehmende Empörung – und diesen Gedanken gilt es in weiterer Folge zu entwickeln – allerdings nicht nur als Reaktion auf einen wahrgenommenen Angriff, sondern bereits selbst als Symptom des zugrundeliegenden Problems zu interpretieren. Sie entstammt jener Grundkonstellation, die dem Lehrberuf scheinbar innewohnt: der mangelnden Bereitschaft, gemeinsam über sich selbst, das eigene Gewordensein und die eigenen berufskulturellen Denk-, Fühl- und Verhaltensprägungen nachdenken zu wollen oder sich einer vorurteilsfreien Diskussion zu stellen. Derartige Diagnosen lösen in der Regel gerade keine Reflexionsprozesse, sondern Gegenwehr in den unterschiedlichsten Formen aus. Es scheint, dass „man gewisse Gegenstände wohl nicht zur Sprache bringen kann, ohne daß sie durch die Erörterung zum Leben erwachen“ (Sloterdijk, 2013, S. 8). Das Ansprechen beschwört Erscheinungsformen der Reflexionsabwehr herauf.

Historisch betrachtet ist dies kein neues Phänomen, sondern begleitet die pädagogische Praxis seit jeher. Um die Sensibilität von Lehrpersonen auf Kritik zu erklären – und dabei ist es hinfällig ob es sich um eine tatsächliche oder nur um eine als solche wahrgenommene handelt –, nimmt Oelkers (2015) etwa auf eine Formulierung des Psychoanalytikers Bernfelds Bezug, der diesen Umstand vor gut 100 Jahren als „beleidigtes Pädagogengemüt“ (Bernfeld, 1921, S. 38) beschrieben hat. Das gekränkte Empfinden komme vor allem dadurch zustande, dass man sich in dem eigenen Beruf zwar bemüht und engagiert, dieser Einsatz aber eine ausgesprochene Dankbarkeit von allen Seiten vermissen lässt: „Man gibt sein Bestes, aber niemand will es.“ (Oelkers, 2015, S. 5) Wenn man aber bedenkt, dass es sich bei diesem „gegebenen Besten“ vorwiegend um Vertrautes handelt, aufsetzend auf den sowohl in der Lehramtsausbildung als auch in der Schulpraxis erworbenen Routinen, die Durkheim für den Lehrberuf als „verewigt“ (Durkheim, 1906, S. 11) charakterisiert hat, und auch die eigenen Schulerfahrungen im Zuge der Berufsausübung reaktiviert werden, rückt die Bedeutung reflexiver Prozesse zwangsläufig in den Vordergrund. Der die Praxis begleitende Handlungsdruck und Entscheidungszwang in der Schule forciert jedoch vorwiegend das operative Tun und nicht das Nachdenken über dieses Tun, weshalb entsprechende Räu-

me und Zeiten für reflexive Auseinandersetzungen erst eigens eingerichtet werden müssten. Einfach vorzufinden bzw. institutionalisiert sind sie in Schulen in der Regel nicht. Reflexion bedeutet aber auch, Bewährtes und Gewohntes zur Disposition zu stellen, auch wenn dies angesichts der täglichen Anforderungen als mühsam erlebt und wenn irgend möglich vermieden wird: Denn „die Routine hat“, so Durkheim, „in der Überlegung ihren größten Feind und Gegner“ (ebd.).

Der bei Schulentwicklungsprozessen auftauchende Widerstand, so meine These, resultiert nicht einfach aus den persönlichen Dispositionen oder den Charaktereigenschaften der handelnden Personen. Die Abwehr- und Reaktionsformen mitsamt dem konstatierten Reflexionsdefizit hängen vielmehr mit der organisatorischen und sozialen Situation selbst zusammen, innerhalb der sich der Lehrberuf vollzieht und sein Auskommen finden muss. Schule bleibt aufgrund ihrer organisatorischen und strukturellen Verfasstheit für die jeweiligen Personen nicht ohne Spuren und produziert zahlreiche Phänomenkomplexe auf Ebene der Einstellungen, Gefühlslagen und Verhaltensformen. Es handelt sich hierbei um Charakteristika des Gewordenseins, um Resultate des berufssozialisatorischen Prozesses, weshalb die diskutierten Problemlagen primär berufshabituelle Prägungen verdeutlichen (vgl. dazu auch die Studien zum „hidden curriculum“, Jackson, 1968; Dreeben, 1968).

Das Problemfeld „Widerstand“ ist in einer rein fachimmanenten Diskussion nicht adäquat zu fassen, sondern erfordert zahlreiche theoretische Bezüge, die auf einem Breitband der Sozialwissenschaft aufzusetzen haben. Die Einflugschneise, die dabei genommen wird, ist somit eine andere als die klassisch pädagogische, sie steht in der Denktradition einer gruppen- und organisationsdynamischen Sozialpsychologie. Dabei wird das schulische Geschehen von einem primär sozialwissenschaftlichen Blickwinkel aus betrachtet, mit all seinen Folgen auf den Ebenen der Sozio- und Psychodynamik.¹

Eine solche interdisziplinäre Perspektive ist im pädagogischen Feld nicht außer Streit gestellt. Die Reaktionen sind vielfältig und reichen von einer deutlichen Ablehnung, einem regelrechten Echauffieren, da es als unmöglich und undenkbar gewertet wird, dass jemand, der nicht selbst den Lehrberuf ausübt, es überhaupt wagt, sich darüber zu äußern (vgl. bereits bei Adorno, 1965, S. 83). Sie umfassen aber auch – und dies stimmt optimistisch – unterschiedliche Irritationsgrade, produktive Differenzen, die zumindest auf Interesse stoßen. Überraschend ist das deshalb, da gerade die Pädagogik sich immer wieder „von außen“ inspirieren lässt, darüber jedoch häufig Stillschweigen bewahrt. Anhand der Literatur zu Analysen von Schule und ihren Folgen lässt sich ablesen, dass diese zu einem Großteil von Autoren stammen, die trotz der unterschiedlichen theoriegeschichtlichen Hintergründe und Fokusbildungen ein gemeinsames Kennzeichen aufweisen: Adorno (1965), Dreeben (1968) oder Fürstenau (1969), um nur einige Klassiker zu nennen, aber auch die systemtheoretischen Überlegungen von Parsons (1959) bis Luhmann (2002) beziehen sich zwar immer wieder auf das Handlungsfeld Schule, die Autoren sind aber allesamt keine Pädagogen im engeren Sinn. Im Bereich der Schulentwicklung wird das besonders offensichtlich (Krainz, 2018). Die herangezogenen Quellen, zumeist organisationstheoretische, sind ebenfalls nicht „von innen“ entstanden. Die mittlerweile als Klassiker gesehene und vielfach zitierte

¹ Dieser Zugang ist ebenfalls als Resultat interdisziplinärer Streifzüge zu verstehen. Neben meiner gruppendynamischen Ausbildung sind hierbei vor allem meine Begegnungen mit der in Wien entwickelten Kulturpsychologie relevant (Slunecko, 2002), die mich für die jeweiligen kulturellen Konstitutionsbedingungen sensibilisiert hat, aber auch die Vertiefung in den amerikanischen Pragmatismus, der sich ungemein anschlussfähig an gruppendynamische Überlegungen und damit auch für die Trainings- und Beratungsarbeit erweist (Krainz, 2015).

Studie von Rutter, welche die Wirkung von Schule auf Schüler*innen und die dadurch ausgelösten unterschiedlichen Entwicklungsverläufe aufzeigt (Rutter et al., 1979), stammt z.B. aufgrund des disziplinären Hintergrunds des Hauptautors überhaupt aus dem Feld der Psychiatrie. Dass sich die Pädagogik somit auf die Schultern von Riesen setzt, ist ihr nicht anzulasten, immerhin handelt es sich hierbei um das Wesen eines jeden Wissenschaftstreibens und das grundsätzliche Potential von Interdisziplinarität. Es handelt sich aber großteils um Importprodukte, die den Diskurs über schulische Abläufe durch von außen stammende Zustandsbeschreibungen bereichern und – so kann man festhalten – gerade dadurch ihre reflexive Distanz zum schulischen Handlungsvollzug bewahren und so zu ihren Erkenntnissen gelangen. Sich dieser vielfältigen Impulslinien bewusst zu werden, ermöglicht somit nicht nur ein zutreffenderes Bild über die Verfasstheit der Disziplin, damit könnte zugleich auch der reflexartig empörten Beschwerde, dass sich nur Personen der „Marke Eigenbau“ über Schule zu äußern haben, entgegengearbeitet werden. In diesem Sinn ist der Beitrag auch als grundsätzliches Plädoyer für Interdisziplinarität im Handlungsfeld Schule zu verstehen.

2 Widerstand in Organisationen

An diesem Punkt ist es notwendig zu präzisieren, was gemeint ist, wenn von Widerstand gesprochen wird. Bedeutsam erscheint hierbei die Unterscheidung der verschiedenen Sozialformen, Individuum, Gruppe und Organisation. So meint Widerstand im psychoanalytischen Sinn einen unbewussten Akt in einer (zumeist) therapeutischen Arbeitsbeziehung, der von zentralen Themen ablenken soll, die ansonsten in das Bewusstsein kommen würden: „Was immer die Fortsetzung der Arbeit stört, ist ein Widerstand.“ (Freud, 1900, S. 495) Auf der Ebene von Gruppen – und damit auch in der Arbeit mit Teams – wird das Phänomen zumeist als (manifestes oder latentes) Aufbegehren gegenüber einer Leitungsautorität angesehen (Bennis, 1964), einer Konkurrenz in Bezug auf Einfluss und Führung. Selbstverständlich spielt Widerstand auch in Organisationen eine Rolle. Eine zu starke Fokussierung auf die Ebene des Individuellen wird den vorzufindenden Phänomenen zumeist jedoch nicht gerecht, da diese nicht individueller, sondern kollektiver Natur sind, die aus dem Eigenleben der Organisationwelten selbst resultieren (Argyris, 1985; Heintel & Krainz, 1998; Lohmer, 2000). Der Widerstand, der einem in der Organisationsberatung begegnet, ist somit anders zu deuten.

Zunächst lässt sich für alle Organisationen eine starke Tendenz feststellen, sich gegenüber Eingriffen zu wehren bzw. diese nur auf eine bestimmte Art und Weise zuzulassen, die das Gewohnte und die vertraute Handlungspraxis möglichst wenig irritiert oder gleich ganz unberührt lässt. Das gilt nicht nur für von außen stammende Veränderungsansprüche, sondern auch für Impulse von innen. Diese Phänomene sind gut dokumentiert und werden z.B. als „defensive Routinen“ (Argyris, 1985) oder als „Systemabwehr“ (Heintel & Krainz, 1994) bezeichnet, eine Art organisationaler Immunreaktion, die für die Aufrechterhaltung des Bestehenden sorgt. Reformmaßnahmen in Organisationen werden von den Beteiligten stets als herausfordernd erlebt, da die eigenen Normalitätsauffassungen der organisationsbezogenen Abläufe dadurch grundlegend infrage gestellt werden. Relevant ist, dass die Abwehr- und Reaktionsformen nicht bewusst betrieben werden, sondern dem „kollektiv Unbewussten von Organisationen“ (Heintel & Krainz, 1998, S. 202) entstammen. Sie können unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen und richten sich zumeist gar nicht direkt gegen die

angestrebten Neuerungen. Der Widerstand vollzieht sich vielmehr indirekt, angefangen bei einer deutlich beobachtbaren Selbsttabuisierung in Hinblick auf eigene Abläufe und Strukturen, einer Unzuverlässigkeit (z.B. Verschieben, fehlende Absprachen, Nichteinhalten oder Abändern von Vereinbarungen), Stellvertreterdiskussionen, dem Setzen von Alibi-Aktionen, um Aktivität zu demonstrieren, bis hin zu Szenarien, in denen die Veränderungsabsicht zwar durchaus begeistert aufgegriffen, dann aber der eigenen Systemlogik entsprechend angegangen wird: „Das Neue wird [...] so organisiert, daß es nicht durchsetzungsfähig ist. So wird ‚bewiesen‘, daß es nicht geht.“ (ebd., S. 208)

Diese Phänomene der Systemabwehr sind zwar grundsätzlich für alle Organisationen typisch und ständige Begleiter von Veränderungsprozessen. Je nach fokussiertem Handlungsfeld zeigen sich jedoch auch spezifische Charakteristika, unterschiedliche Organisationskulturen (Schein, 1990), die solche Abwehrformen eher begünstigen können oder aber einen produktiveren Umgang mit ihnen erlauben.

3 Zur Besonderheit des Handlungsfelds Schule

Wendet man sich nun der Frage zu, weshalb gerade Veränderung von Schule trotz zahlreicher und durchaus ambitionierter Bemühungen nur sehr schleppend vor sich geht, ist es es gewinnbringend, sich ihres Doppelcharakters zu vergewissern. In Anlehnung an Gehlen (1956) sowie Heintel und Götz (2000) ist Schule sowohl Institution als auch Organisation zugleich. Dabei kann einmal das eine, dann wieder das andere im Vordergrund stehen, und beide Aspekte können immer wieder ineinanderwirken. Der in der internationalen Schulforschung populäre Vergleich – „Schools change slower than churches“ (Gross zit. nach Haenisch, 1991) – ist daher nicht zufällig gewählt, wenn dort auch anders argumentiert.

Der Doppelcharakter wird deutlich, wenn man die Unterschiede von Institutionen und Organisationen betrachtet. So ist eine Institution „diejenige gesellschaftliche Einrichtung, die die jeweils historischen Antworten auf menschliche Grundwidersprüche verwaltet“ (Heintel & Götz, 2000, S. 20). Zwar unterscheiden sich Gesellschaften und Kulturen in den jeweiligen Antworten, die Grundwidersprüche selbst (z.B. Mann-Frau, jung-alt, gesund-krank, usw.), die nach Antworten verlangen, sind jedoch konstant. Dies trifft auch für die Schule als Institution zu, die „den Grundwiderspruch zwischen den Generationen“ (Scala, 2002, S. 120) zu verwalten hat, zwischen den Wissenden und den Nichtwissenden, die im Sinne der Vergesellschaftung und Traditionsweitergabe in die als jeweils relevant erachteten Kulturtechniken einzuführen sind. Das hat auch Folgen für die Schulentwicklung. Der Institutionscharakter markiert einen deutlichen Unterschied zu Organisationen, die – von solchen Aufgaben und Doppelcharakteristika befreit – ständig an ihrer eigenen Funktionalität arbeiten können und auch weit mehr Freiheiten haben, was die Festlegung auf und Gestaltung von Abläufen und Zielen betrifft.

Es ist daher gerade in jüngerer Zeit treffend angemerkt worden, dass propagierte Management- und Beratungsansätze im Handlungsfeld Schule sich nicht nur mit den allgemeinen Organisationsdynamiken befassen können, die mit dem Prozess des Organisierens einhergehen, sondern jeweils auch die besonderen und feldspezifischen in den Blick nehmen müssen (Jahn, 2017a). Das gilt umso mehr für das Phänomen Widerstand. Modern anmutende Ansätze im Kontext Management und Beratung, die nahezu als Patentrezepte und stets im Gestus des Neuen beworben (und auch verkauft) werden, stoßen im pädagogischen Feld

zwar möglicherweise auf Begeisterung, lassen sich dort aber nicht einfach friktionslos übertragen. Denn den feldspezifischen Herausforderungen kommt man gerade nicht mit einem „Gießkannenprinzip“ (ebd., S. 208) bei, sondern nur mit entsprechender Berücksichtigung der jeweiligen Feldtypik und Feldlogik.

Die internationale Schulforschung spricht in Bezug auf diese Feldtypik von „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994). Zu dieser Grammatik zählen all jene Aspekte, die für Schule mittlerweile unhinterfragt als typisch angesehen werden (z.B. Stundentaktung, Jahrgangsklassen, Gliederung der Zeit in einzelne Lektionen, Benotung von Einzelleistungen, Lehrarbeit als Einzelarbeit, usw.). Diese Strukturmerkmale bleiben für die handelnden Personen auch nicht ohne Folgen. Ähnlich der Grammatik einer Sprache schreiben sie sich unauffällig aber effektiv in die Alltags- und Handlungspraxis ein: „Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly.“ (ebd., S. 454) Diese Vertrautheit begünstigt zugleich auch Einstellungen und Sichtweisen, die den Horizont des prinzipiell Denkbaren und Möglichen deutlich begrenzen.² Größer angelegte Reformen, die Gewohntes durcheinanderbringen, wirken daher zunächst unweigerlich wie Grammatikfehler, was nicht ohne Reaktionen bleiben kann. Reformen hingegen, die sich „schulisch“ verhalten (z.B. das Hinzufügen eines neuen Unterrichtsfachs zum Fächerkanon), lösen weit weniger Widerstände aus.

Wenn Reflexion nun mehr als nur das einleitend angesprochene „Hausgespenst“ sein soll, das Schulen heimsucht, stellt sich unmittelbar die Frage, worauf sie sich sinnvollerweise zu beziehen hat, was ihr jeweiliges Objekt darstellt. Sie lediglich zu beschwören, wird für Veränderung nicht ausreichen. Im Folgenden soll daher auf eine Phänomenologie typischer berufshabituelier und schulkultureller Prägungen eingegangen werden, die in diesem Zusammenhang wichtig erscheinen und über die es sich in der professionellen Arbeit mit Schulen reflexiv zu verständigen gilt. In der schulischen Beratung begegnen einem diese Phänomene in unterschiedlicher Gewichtung, sie können verschieden stark ausgeprägt sein, einmal kann das eine, einmal das andere vorherrschen, in gravierenden Fällen kommt auch alles zusammen. Sie alle haben Widerstandspotential und bilden mögliche Ausgangspunkte für darauf aufbauende Interventionen.

3.1 Gleichheit und Kultur des Nebeneinander

Eine der augenscheinlichsten Herausforderungen in der Schulentwicklung ist, dass man auf die Zusammenarbeit von Personen angewiesen ist, die wie in kaum einem anderen Handlungsfeld vorwiegend auf solistisches Agieren hin sozialisiert sind. Lehrpersonen sind dem organisatorischen Grundmodell von Schule folgend funktional Gleichgestellte und das strukturelle Arrangement der Lehrtätigkeit sieht es vor, dass Unterricht und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen nicht gemeinsam, sondern in der Regel alleine zu verantworten sind. Damit wird strukturell vorwiegend das autonome Arbeiten forciert, weshalb die Beteiligten auch nur sehr lose und unsystematisch miteinander kooperieren (Weick, 1976). Wenn die funktionale Gleichheit des Kollegiums durcheinandergebracht wird, etwa durch Binnendifferenzierungen im Rahmen von Entwicklungsprozessen, wird häufig nahezu all-

² Dieser Umstand wird noch dadurch begünstigt, dass kaum Kontakt und Erfahrung mit anderen Organisationen besteht. Diese Kontrastarmut gilt auch für einen Großteil der Schulentwickler*innen, die häufig als mitverwendete Lehrpersonen bei schulischen Entwicklungsprozessen eingesetzt werden. Es fehlen daher Vergleichsmaßstäbe, sodass das Einführen von Differenzen und Irritationen erschwert sein kann (vgl. Scala, 2002, S. 156f.).

ergisch reagiert. Das Dogma der funktionalen Gleichstellung begünstigt eine Haltung, bei der an dieser Gleichheit nicht gerüttelt werden darf und immer auch das gesamte Kollegium „gleichberechtigt“ bei Entscheidungen gefragt und miteinbezogen werden soll, selbst dann, wenn sie die Verantwortung für eine Entscheidung gar nicht übernehmen können oder möchten. Damit ist aber jede Beweglichkeit bereits im Keim erstickt. Auch werden diese Bemühungen der vorherrschenden schulischen Grundorientierung entsprechend umgedeutet, was eigens eingerichtete funktionale Unterschiede wieder zurücknimmt und kaschiert. Dies lässt sich etwa an der euphemistischen Verschleierung von Führungsverantwortlichkeiten festmachen (Krainz, 2017), indem eingesetzte Projektleitungen oder Teamleitungen plötzlich nichts mehr leiten, sondern zu Zuständigen, Koordinator*innen oder Sprecher*innen von Fachgruppen umgewandelt werden, Steuergruppen zwar arbeiten aber nichts steuern sollen usw.

Der Gleichheitsanspruch und das damit forcierte Nebeneinanderherarbeiten lässt auch eine problematische Situation entstehen, in der über wahrgenommene und real existierende Unterschiede im Kollegium (z.B. Leistung, Engagement, produktive und weniger produktive Zugangsweisen) und über daraus resultierende Verbesserungsideen und Änderungsvorschläge nicht gesprochen wird. Die Arbeitsbeziehung ist vielmehr durch gegenseitige Abschottung und Nichteinmischung geprägt, einer wechselseitigen Gleichgültigkeit („mutual indifference“) (Lortie, 1975, S. 192), die auch als Schutzfunktion interpretiert werden kann: Denn wenn ich nichts zur Arbeit meiner Kolleg*innen sage, dann garantiert mir dies im Umkehrschluss auch die Nichteinmischung in meinen Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich. Innerhalb der Schulentwicklung ist diese berufskulturelle Eigenart seit Lortie (1972) als „Autonomie-Paritäts-Muster“ bekannt geworden (vgl. dazu auch Altrichter & Eder, 2004; Eder, Dämon & Hörl, 2011; Krainz, 2013). Wie ein unausgesprochenes Gesetz ist damit der Umgang unter Lehrpersonen geregelt und das gegenseitige Nichteinmischen wird auch als eine besondere Form der Kollegialität (miss)verstanden. Es ist unschwer zu erkennen, dass durch dieses Muster nicht nur Einzelkämpfertum forciert wird, sondern diese Situation auch eine belastende Vereinzelung und Isolierung zur Folge hat, bei der Hilfe und Unterstützung nicht wirkungsvoll ankommen kann.

3.2 Die Verwechslung von Feedback und Kritik

Lehrpersonen bewegen sich in einem Umfeld, das von ihnen ständig Bewertungen abverlangt (Noten geben, Leistungen beurteilen, usw.). Der beschriebene Mangel an symmetrischen Arbeitsbeziehungen mit Erwachsenen führt häufig auch dazu, dass dieser primär beurteilende Berufshintergrund auch außerhalb des Klassenzimmers aktiviert und in andere Kontexte hineingetragen wird, weshalb sich zahlreiche Muster und Umgangsformen auch mit Erwachsenen finden lassen, die an eine Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung erinnern (Scala, 2002, S. 121).

In der Schulentwicklung wird das vor allem dann deutlich, wenn es darum geht gemeinsam an Themen zu arbeiten, die eine genauere Untersuchung erfordern und man daher auf Rückmeldungen der Kolleg*innen angewiesen ist. Hierbei zeigt sich einerseits eine deutliche Zurückhaltung im Ansprechen von Themen, die zwar von vielen verspürt werden, jedoch keinen Platz in formellen Besprechungen finden, da dies der Gleichheitsmaxime entgegenläuft. Diese Themen werden eher ins Informelle verschoben, abseits der offiziellen Kommunikationsorte, weshalb sie auch nicht gemeinsam analysiert oder Gegenstand kommunikativer Aushandlung werden können. Andererseits bleiben Äußerungen häufig oberflächlich

oder sehr allgemein und wenig konkret. Es wird viel gelobt – zumeist „Wertschätzung“ genannt –, wo es strenggenommen nichts zu loben oder zu wertschätzen gibt. Nicht zuletzt wird Feedback nicht als Rückmeldung auf Beobachtbares, sondern als Bewertung oder gar Kritik missverstanden, und zwar auf beiden Seiten, bei den Feedback-Gebenden und Feedback-Nehmenden. Es wird nicht darüber gesprochen, wie man etwas sehen kann, wie es bei einem ankommt, und was das für einen bedeutet, vielmehr werden vorschnelle Urteile getroffen, die manchmal wie Haltungsnoten anmuten, was bis hin zum Erteilen von Ratschlägen reichen kann („Also ich mach das immer so ...“). Wenn sich die Kommunikation aber derart vollzieht, ist dies für alle Beteiligten wenig zufriedenstellend und in Hinblick auf Entwicklungsvorhaben auch nicht gewinnbringend. In Folge werden Äußerungen kaum aufgegriffen und wenn doch, wird eher ein Rechtfertigungsmodus mobilisiert.

3.3 Absolutsetzung der eigenen Expertise

In Anlehnung an das Konzept der „professional bureaucracy“ (Mintzberg, 1989, S. 174) kann Schule als ein besonderer Typ von Organisation beschrieben werden, der im deutschsprachigen Raum (gemeinsam mit Krankenhaus und Universität) als „Expertenorganisation“ (Grossmann, 1997) bekannt geworden ist. Damit ist gemeint, dass Lehrpersonen – bedingt durch Ausbildung und Studium – sich eher mit ihrem eigenen Fach oder der Profession identifizieren als mit der Gesamtorganisation, in der sie arbeiten.

Diese Erkenntnis ist zwar nicht mehr neu und hat mittlerweile auch Einzug in Teile der Schulentwicklungsdiskussion gefunden. Sie wird dort aber zumeist abgeändert und der eigenen Systemlogik entsprechend umgedeutet. Denn sich von Seiten der Wissenschaft als Expert*in bezeichnen zu lassen, ist nicht unschmeichelhaft, wertet auf und lässt die eigene Tätigkeit noch bedeutsamer erscheinen. Nun ist die Rede von Schule als Expertenorganisation aber nicht unbedingt als Kompliment gemeint. Expertenorganisation heißt Hochhalten der Autonomie des Einzelnen und daher Schwierigkeiten, zu kollektiven Entscheidungen zu kommen. Auch hat man es im Zwischenmenschlichen und in der Kooperation mit Expert*innen nicht immer leicht. Problematische Folgen für die schulische Interaktion und Zusammenarbeit werden insbesondere in Lern- und Entwicklungsvorhaben oder bei der Bearbeitung von Konflikten virulent. Nicht nur wissen Expert*innen alles besser, sind in jeder Situation erhaben, es ist ihnen auch stets alles bekannt und vertraut, weshalb man ihnen grundsätzlich nichts erzählen kann, was in irgendeiner Form einen relevanten Neuigkeitswert hat. Und wenn doch, dann ist der Informationsgehalt zwar möglicherweise theoretisch zutreffend und interessant: „In der Praxis“ oder „bei uns“ – so wird dann betont – kann dies aber auf gar keinen Fall funktionieren, das sagt einem die eigene Erfahrung und Expertise. Solche Reaktionen sind nur vor dem Hintergrund des in Schulen vorherrschenden beruflichen Selbstverständnisses erklärbar, das in anderen Organisationstypen nicht in dieser Deutlichkeit zutage tritt. Auf Basis eines gesicherten Expertentums gehören Innovationsbereitschaft und vor allem Austausch und ein Voneinanderlernen in vielen Branchen zum selbstverständlichen beruflichen Habitus. Das Expertentum von Lehrpersonen hingegen ist ein fragiles. Es ist nicht eindeutig klar, wofür man als Lehrperson eigentlich Expert*in ist. Für das Fach? Für das Lernen? Für das Lehren und die Organisation von Lernprozessen? Dieses unsichere Expertentum mobilisiert nicht selten geradezu eine Lernabwehr. Dem Selbstverständnis widerspricht es, sich auf Neues und Unbekanntes einlassen zu können, da dies möglicherweise zutage brächte, dass man eben nicht alles kann und weiß und womöglich gar kein*e Expert*in ist. Nicht selten führt dies zu einem mühsamen Kräfteressen, bei

dem es zu Kompetenzduellen zwischen Schule und ihren Berater*innen kommt. Es ist, als wolle man einander beweisen, wer denn nun Recht hat und wer nicht.

3.4 Infantilisierung und Regressionsneigung

Die Schule wirkt sich aufgrund der vorgefundenen Verhältnisse auf die dort arbeitenden Erwachsenen in einer Weise aus, die vor kurzem in psychoanalytischer Perspektive als „Sog des Infantilen“ (Jahn, 2017b) beschrieben wurde, als ein Prozess, in den man unweigerlich hineingezogen wird. Der überwiegende Teil der Arbeit wird mit Nichterwachsenen verbracht, in der Primarstufe sogar in kindlich gestalteter Atmosphäre (z.B. gebastelte Plakate, Buntstifte, kleine Stühle und Tische, usw.), weshalb es angesichts der dabei aufkommenden Infantilisierungs- und Regressionsneigung auch eine der größten Herausforderungen darstellt, „im Zuge der Arbeit erwachsen zu bleiben“ (ebd., S. 25). Adorno bezeichnet Schule als einen „Mikrokosmos“, der „gegen die Gesellschaft der Erwachsenen mehr oder minder abgedichtet ist“, und das Eingespanntsein in der Kinderwelt führt auch dazu, dass die „ummauerte Scheinwelt mit der Realität verwechselt“ (Adorno, 1965, S. 80) wird. Die bereits beschriebene Neigung der solistischen Berufsausübung begünstigt dies insofern, als Austauschprozesse von und mit Erwachsenen in Schulen für den täglichen Normalbetrieb nicht zwingend vorgesehen oder notwendig sind und – da nicht kultiviert – diesen Sog auch nicht abfedern können.

Psychoanalytisch gesprochen wird man aufgrund feldspezifischer Besonderheiten unweigerlich mit den eigenen verdrängten Triebanteilen, Bedürfnissen und Affekten konfrontiert, die – so schreibt es der Beruf vor – aber nicht ausgelebt werden dürfen. Bernfeld spricht daher auch davon, dass Erziehende in ihrer beruflichen Praxis stets vor zwei Kindern stehen, „dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm“ (Bernfeld, 1925, S. 141). Befreit von beruflichen Selbstzähmungen sind daher auch regelmäßig Triebdurch- und Affektausbrüche zu beobachten. Fort- und Weiterbildungen von Lehrpersonen stellen hierfür schöne Anschauungsbeispiele dar. Plötzlich werden Neigungen und Verhaltensweisen aktiviert, die in der eigenen beruflichen Tätigkeit nicht möglich sind, außerhalb (z.B. in Fortbildungsveranstaltungen) aber endlich ausgelebt werden können und bei genauerer Betrachtung wie kindliches Agieren oder pubertäres Aufbegehren anmuten. So kommt man etwa zu spät zur Veranstaltung, schwätzt mit den Sitznachbar*innen, verbreitet Unruhe, packt die Jause aus, hält sich nicht an Vereinbarungen, fängt an gegen die Autorität zu arbeiten und die vortragende Person zu hinterfragen usw.

Ein besonders augenscheinliches Beispiel habe ich im Zuge einer von mir geleiteten schulischen Fortbildung – es ging um ein Konfliktmanagementseminar – erlebt. Aufgefordert ein kurzes Rollenspiel vorzubereiten, in dem die Gruppe einen aktuellen Konfliktfall aus ihrer beruflichen Tätigkeit szenisch darstellen sollte, kamen die Teilnehmenden nach längerer Zeit unvorbereitet zurück und erklärten mir, dass sie beschlossen hätten, den Fall nicht aufzuführen, sondern nur verbal zu präsentieren. Paradoxerweise handelte es sich bei dem danach vorgetragenen Konflikt um folgende Situation: Die Lehrpersonen würden in ihrer Praxis immer wieder erleben, dass sich ihre Schüler*innen nicht an Anweisungen oder Vereinbarungen halten und ständig nach ihrem eigenen Willen vorgehen. Dies verdeutlicht ein bezeichnendes Spiegelphänomen, bei dem sich die Beziehungskonstellation in der Fortbildung wiederholt hat und mitsamt der begleitenden Gefühlswelt reaktiviert wurde.

4 Impulse für die schulische Beratung

Die Ausleuchtung der Schulsituation mit ihren unterschiedlichen Prägungen stellt für die professionelle Arbeit mit Schulen eine wichtige Erklärungsgrundlage und Betrachtungsfolie für jene Problemfelder dar, die ungeachtet der jeweils im Fokus stehenden Inhalte stets wie eine Begleitmusik vorhanden sind, aus dem System selbst erwachsen und nach einer entsprechenden Bearbeitung verlangen. Zwar ist die Annahme, dass man mit bloßen Haltungsänderungen zwangsläufig auch die Strukturen verändern kann, nicht von den größten Erfolgsaussichten gekennzeichnet. Vielmehr – und dies lässt sich insbesondere an der Schule beobachten – scheint das Gegenteil der Fall zu sein: Strukturen prägen Haltungen. Die hier angestellten Analysen sind aber von der Überzeugung getragen, dass Subjekte und ihre Handlungen nicht ausschließlich als strukturdeterminiert zu begreifen sind, sondern dass entsprechende Bewusstseinsbildung und Eigenthematisierung über die jeweiligen Verhältnisse auch dazu beitragen können, diese zu verändern – allerdings nur mit den dazugehörigen Antworten auf der Struktur- und Organisationsebene. Die Adressierung der handelnden Subjekte zur kritischen Selbstbefragung, um das Wechselverhältnis von Handlung und Struktur (Giddens, 1984) begreifen zu lernen und um die zugrundeliegenden Orientierungen für das eigene Tun fortlaufend zu ergründen, erscheint in dieser Hinsicht am erfolgversprechendsten. Dies ist zwar für alle an Schule Beteiligten angebracht. Besondere Bedeutung erhalten diese Überlegungen aber vor allem für jene, die professionell mit Schulen zu tun haben und diesen mit entsprechenden Interventionen zu einem Reflexionsschub verhelfen wollen und sollen.

Aufbauend auf den hier angestellten Analysen lassen sich auch Impulse für die schulische Beratungsarbeit skizzieren:

- Zunächst bedeuten Schulentwicklungsprozesse, die über eine rein fachlich-didaktische Dimension des Unterrichts hinausgehen und auch die organisatorischen Strukturen von Schule berühren, eine Abkehr von vertrauten Pfaden. Widerstand ist dabei nicht nur möglich, sondern mehr als wahrscheinlich. Bleibt dieser gänzlich aus, muss kritisch gefragt werden, ob es sich bei dem Vorhaben dann tatsächlich um Neues handelt oder lediglich um ein Perpetuieren des immer schon Bekannten.
- Die dabei auftauchenden Phänomene, auch wenn sie noch so unangenehm ausfallen, haben für die Arbeit mit Schulen einen wichtigen Erkenntniswert. Sie geben Aufschluss über die jeweilige Funktionslogik und Kultur des vorgefundenen Systems und stellen damit mögliche Anknüpfungspunkte für das weitere Vorgehen dar. Die Arbeit mit den vorgefundenen Verhältnissen im Hier und Jetzt wird den Herausforderungen eher gerecht als Versuche, mit „best-practice-Modellen“ zu hantieren bzw. diese zu importieren.
- In der Beratung gilt es diese Phänomene nicht nur konkret zu benennen, sondern auch ein Ansprechen durch die Beteiligten selbst zu befördern, um sie einer gemeinsamen reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen.
- In dieser Hinsicht erscheint es auch angebracht, nicht – wie in großen Teilen der Schulentwicklungsszene üblich – von Prozess*begleitung*, sondern von Prozess*beratung* zu sprechen. Begleitung impliziert ein unterstützendes Mitgehen mit den vorgefundenen Verhältnissen und eine Arbeit an einem besseren Umgang mit vorwiegend nichtveränderbaren Situationen (z.B. Trauerbegleitung, Sterbebegleitung). Das kann im Extremfall dazu führen, dass man sich als Schule zwar gut begleitet fühlt, mit den kulturellen Prägungen mit-schwimmend aber eine angestrebte Veränderung auf der Strecke bleibt. Beratung jedoch

hat Interventionscharakter. Sie versucht durch (wohl dosierte) Differenzsetzung zum Regulärbetrieb und dem Einführen produktiver Irritationen, angefangen beim jeweiligen Design, der konkreten Zusammenarbeit bis hin zum Stellen tabuisierter Fragen, zur Selbstreflexion und Selbstaufklärung anzuregen. Damit zielen diese Bemühungen auf die Entwicklung von Organisationsbewusstheit ab.

- Nicht zuletzt ist es notwendig, die Organisationsdimension dieser Vorgänge stets im Blick zu behalten. Schulische Beratung hat auch an den Strukturen selbst anzustoßen und mit diesen zu hantieren, da die besten entwickelten Ideen für Veränderung wirkungslos bleiben, wenn sie nicht in eine entsprechende organisatorische Form gebracht werden.

Abschließend sei auch noch auf einen nicht zu vernachlässigenden Nebeneffekt hingewiesen. Sich selbst reflexiv auf die Spur zu kommen, hat nicht nur das Potential Interesse zu wecken und Einsichten für mögliche Veränderung zu befördern. Den Anforderungen des Schulalltags mit reflexiver Distanz zu begegnen, wirkt auch entlastend. Ein entsprechendes Bewusstsein über das eigene Gewordensein und die damit zusammenhängenden Bedingungen ermöglicht auch einen humorvolleren Umgang mit sich selbst. Mit einer derartigen Entspannung wäre auch dem Diskurs um Schule und ihre Weiterentwicklung gutgetan, da dieser sich oft ideologisch und mit biederem Ernst ausgestattet vollzieht.

Literatur

- Adorno, T. W. (1965). Tabus über den Lehrberuf. In G. Kadelbach (Hrsg.). (1971). *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969.* (S. 70-87). Frankfurt: Suhrkamp.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.). *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195-221). Weinheim & München: Juventa.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change and defensive routines.* Southport: Pitman.
- Bennis, W. G. (1964). Patterns of Vicissitudes in T-Group Development. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, K. D. Benne (Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method. Innovation in Re-Education.* (S. 248-278). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung.* Berlin: Jüdischer Verlag.
- Bernfeld, S. (1925 [1973]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Bonsen, M. & Schratz, M. (2015). Widerstand. *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, 72(18).*
- Dreeben, R. (1968). *On What Is Learned in School.* Reading: Addison-Wesley.
- Durkheim E. (1906 [1977]). *Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich.* Weinheim & Basel: Beltz.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung, 1(3),* 199-217.
- Freud, S. (1900 [2001]). Die Traumdeutung. In *Sigmund Freud Studienausgabe.* Bd. II Frankfurt: Fischer.
- Fürstenau, P. (1969). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.). *Zur Theorie der Schule* (S. 9-25). Weinheim: Beltz.
- Gehlen, A. (1956). *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen.* Bonn: Athenäum.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration.* Cambridge: Polity Press.
- Grossmann, R. (Hrsg.). (1997). *Besser, Billiger, Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität.* iff Texte. Bd. 2. Wien: Springer.
- Haenisch, H. (1991). „Schools change slower than churches“ (Richard Gross, Stanford University). *Pädagogik, 43(5),* 27-31.
- Heintel, P. & Krainz, E. E. (1994). Was bedeutet Systemabwehr? In K. Götz (Hrsg.), *Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis* (S. 160-193). Heidelberg: Carl Auer.

- Heintel, P. & Krainz, E. E. (1998). Veränderungswiderstand von Organisationen. In V. Dalheimer, E. E. Krainz & M. Oswald (Hrsg.), *Change Management auf Biegen und Brechen? Revolutionäre und evolutionäre Strategien der Organisationsveränderung*. (S. 201-233). Wiesbaden: Gabler.
- Heintel, P. & Götz, K. (2000). *Das Verhältnis von Institution und Organisation: Zur Dialektik von Abhängigkeit und Zwang*. München & Mering: Reiner Hampp.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jahn, R. (2017a). (Verleugnete) Einflussnahme: allgemeine und besondere Organisationsdynamiken am Beispiel Schule. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie. (GIO)*, 48(3), 203-209.
- Jahn, R. (2017b). *Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krainz, U. (2013). Vom Einzelkämpfertum zur Teamkultur: Organisationstheoretische Anmerkungen zum Teamteaching. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 209-228). Graz: Leykam.
- Krainz, U. (2015). Verschwiegene Verwandtschaft. Zum theoretischen Naheverhältnis von Kurt Lewin und John Dewey. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3,4), 359-377.
- Krainz, U. (2017). Schulqualität als Führungsaufgabe. Wie Organisationskultur Qualität beeinflusst. *Schulverwaltung aktuell*, 5(2), 43-45.
- Krainz, U. (2018). Schulentwicklung. In Böhm, J. & Döll, M. (Hrsg.), *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende. Eine Einführung in ihre Disziplinen* (S. 43-68). Münster: Waxmann.
- Lindau-Bank, D. (2012). Mit Konflikten und Widerständen umgehen. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 179-202). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lohmer, M. (Hrsg.). (2000). *Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule*. (S. 37-76). München: Piper.
- Lortie, D. C. (1975 [2002]). *Schoolteacher. A Sociological Study*. (2. Ed.). Chicago: University Press.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management. Inside our Strange World of Organizations*. New York: The Free Press.
- Oelkers, J. (2015). Zukunftsaufgaben der Schule angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen. *Vortrag auf dem 32. Münsterischen Gespräch zur Pädagogik, 16.03.2015*. Abgerufen von https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcf-0000-00003f9f55bf/Muenster_Zukunftsaufgaben.pdf [03.01.2018]
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Reh, S. (2010). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 292-294). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Scala, K. (2002). Supervision in der Schule. In K. Scala & R. Grossmann (Hrsg.), *Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern*. (S. 119-157). Weinheim & München: Juventa.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist* 45(2), 109-119.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Sloterdijk, P. (2013). *Im Schatten des Sinai. Fußnote über Ursprünge und Wandlungen totaler Mitgliedschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Sluneco, T. (2002). *Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution. Beobachtungen auf der eigenen Spur*. Wien: WUV.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling. Why has it been so hard to change. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Angaben zum Autor

Ulrich Krainz, Mag. Dr., Studium der Psychologie und Bildungswissenschaft an der Universität Wien und der Macquarie University in Sydney, Australien; Hochschulprofessor für Bildungsmanagement mit Schwerpunkt Schule und Schulberatung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Trainer und Berater in diversen gesellschaftlichen Handlungsfeldern.

ulrich.krainz@ph-ooe.at

Klaus Miesenberger und Klaus Reich

Digitale Barrierefreiheit: Voraussetzung und Verantwortung für Inklusive Bildung

Digital Accessibility: Requirement and Responsibility for Inclusive Education

Zusammenfassung

Im Prozess der digitalen Um- und Neugestaltung aller Lebensbereiche, so auch der Schule, finden sich Möglichkeiten der umfassenden Umsetzung der Inklusion behinderter Menschen. Barrierefreiheit digitaler Systeme und Medien ist hierfür Voraussetzung. Dieser Beitrag a) beschreibt dieses Potential und die Notwendigkeit seiner Umsetzung, b) verweist auf Richtlinien und die in Standardsoftware enthaltenen Funktionen, die von allen zu nutzen sind, c) diskutiert organisatorische Rahmenbedingungen, um Herausforderungen der digital unterstützten Inklusion bewältigen zu können und d) macht Vorschläge in Form von Thesen, wie digitale Barrierefreiheit als Voraussetzung von inklusiven pädagogischen Lehr- und Lernkulturen nachhaltig umgesetzt werden kann.

Abstract

Within the process of digital transformation and reshaping of all aspects of live, including school, possibilities for the broad implementation of the inclusion of disabled persons may be found. Therefore, accessibility of digital systems and media is a requirement. This paper a) describes the potential and necessity of applying accessibility, b) points out guidelines and the functions implemented in standard software products, that may be used by all users, c) discusses the organisational framework, to so solve complex problems of inclusion and d) makes suggestions in the form of propositions, how digital accessibility may be applied as a precondition for sustainable inclusive educational learning and teaching cultures.

1 Warum digitale Barrierefreiheit? Das Potential

Die Bedeutung von digitalen Medien für Vermittlung und Erwerb von Wissen und Bildung und entsprechende Medienkompetenz braucht hier nicht belegt zu werden. Tief sind neue Medien in den privaten Alltag eingedrungen und haben sich Schritt für Schritt auch in mehr formalisierten Bereichen wie Bildung, Beruf, Verwaltung und Politik etabliert. So geraten gewohnt starre Strukturen und Abläufe in Fluss und werden formbar. Eine „große Transformation“ (Polanyi, 1978) ist im Gang hin zur Informations- oder Wissensgesellschaft.

Menschen mit Behinderungen sind wohl eine jener Gruppen, die am meisten von dieser Transformation profitieren können, einerseits weil traditionell ausgrenzende Strukturen in der Transformation in Fluss gebracht werden, andererseits weil neue technische Systeme flexibler und anpassbarer sind. Mittels Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Assistierender Technologien (AT) können Menschen mit Behinderung auf die standardisierte Mensch-Computer Schnittstelle (Human-Computer Interface, HCI) zugreifen und ein und dieselben Anwendungen nutzen wie alle anderen. Daher sind Menschen mit Behinderung nicht nur „mitten drin“ oder, wie meist, Randerscheinung oder Ausgeschlossene in solchen Transformationsprozessen, sondern im Gegenteil: Sie sind „early adopters“ und Vorreiter, weil Digitalisierung besondere, historisch einmalige Qualitäten und Potentiale mit sich bringt (Miesenberger, 2015).

Digitale Information ist grundsätzlich medienunabhängig und unabhängig von der Modalität der Nutzung. Erst im Moment des Zugriffes werden sowohl die medialen Qualitäten als auch die Modalität der Interaktion realisiert, abhängig von den Präferenzen und Anforderungen von Nutzern und Nutzerinnen und den jeweils gewählten Geräten. In allen Bereichen, die digitalisiert werden, auch jenen, die bisher Barrieren für Menschen mit Behinderungen darstellten und zu Ausgrenzung führten, entstehen so durch das Zusammenspiel von IKT/HCI/AT Anknüpfungspunkte für die Nutzung ein und derselben Systeme und Informationen. Genau diese Möglichkeit der Personalisierung und Geräteunabhängigkeit, die von allen und überall heute genutzt wird, ist es, die auch ATs von Menschen mit Behinderung nutzen können, wenn, ja wenn diese Prinzipien der digitalen Barrierefreiheit von digitalen Medien Beachtung finden.

Worin liegen diese einzigartigen Qualitäten neuer Technologien? Ein Vergleich mit traditionellen oder „alten“ Medien zeigt dies: Die Nutzung des Buches oder gedruckter Medien ist an motorische (Halten, Blättern), wahrnehmende (visuell) und verarbeitende (Kognition) Fähigkeiten gebunden. Einmal in Bildung, Beruf, Kultur und Gesellschaft etabliert, ist ihre Nutzung nicht mehr nur Wahlmöglichkeit sondern rigide Wahlverpflichtung (Habermas, 1991). Einmal anerkannt und verbreitet, wird die Nutzung von Werkzeugen zur „Kulturtechnik“. Wer diesen Anforderungen nicht entsprechen kann, erfährt Benachteiligung und Ausgrenzung. Diese Auswirkungen mögen als Konsequenz der im historischen Kontext verfügbaren technischen Möglichkeiten verständlich und unumgänglich sein. Das darf aber nicht überdecken, dass Werkzeuge als von Menschen geschaffene und gestaltete Artefakte soziale Konstrukte und so auch Behinderung determinieren. Werkzeuge sind „pregnant symbols in themselves. They symbolize the activities they enable, i.e. their own use.“ (Weizenbaum, 1993, S. 18). Jedem Werkzeug ist ein Handlungsmodell, „handlungsleitendes“ Wissen immanent. Einmal eingeführt und als Teil der Lebenswelt etabliert, werden mit Werkzeugen Anforderungen, Rollen, Werthaltungen und Erwartungen verbunden, die soziale Reglementierungen etablieren. Wie die Werkzeuge gestaltet wurden, so wollen sie

auch erlernt und bedient werden, und so will sie auch die Gesellschaft verwendet sehen (Miesenberger, 1999; 2015).

Es ist eine spannende historische Analyse, wie sehr Werkzeuge und Technologien und so auch Medien in dieser Hinsicht das Entstehen und die Arbeitsweise sozialer Systeme allgemein und des (Sonder-)Bildungswesens im Besonderen bestimmten, wie z.B. „Print Disabilities“ als Folge des Buchdrucks im schulischen und beruflichen Bereich. Auch heute noch werden nach Schätzungen der World Blind Union nur ca. 3-5% aller gedruckten Informationen barrierefrei verfügbar, was für 15% der Weltbevölkerung zu Behinderungen führt (Möckel, 2007). Und dies kann, wie für das Buch, in gleicher Weise für alle audiovisuellen Medien (Radio, Telefon, TV) und alle Werkzeuge nachvollzogen werden.

Diese Gegensätzlichkeit zwischen dem Anspruch auf selbstbestimmte Lebensorganisation, die technisch-effiziente Werkzeuge für die Entlastung fordert, und eine durch Technisierung erst erzeugte oder verstärkte Okkupation der Lebenswelt mit oft rigiden persönlichen und sozial-ökonomischen Sachgesetzmäßigkeiten, die als Entmündigung empfunden werden, kennzeichnet die allgemeine und in einem viel stärkeren Maße die Lebenswelt von Menschen mit Behinderungen. Jede „Technisierung“ kann sich als „Entlastung“ im Sinne der Möglichkeit zu besserer Entfaltung, aber gleichzeitig auch als „Kolonialisierung“ im Sinne des Vorgebens immer rigiderer und unausweichlicherer Verhaltenserwartungen erweisen. In einigen Zusammenhängen eröffnen sich Spielräume für einen selbstbestimmten Lebensstil. In anderen treten die inhärenten Handlungszwänge in den Vordergrund. Wieder andere werden von den Werkzeugen nicht betroffen. „In vielen Fällen kommt es, manchmal erst im Generationenabstand, zur Habitualisierung von vorgeschriebenen Handhabungen und Umgangsstilen“ (Habermas, 1991, S. 44), zu Rollenbildern, die sich bisher für Menschen mit Behinderungen als ausgrenzend, stigmatisierend und diskriminierend erwiesen haben (Miesenberger, 1999). Oder im positiven Fall werden solche Zuschreibungen und Rollen durch neue, zugängliche Werkzeuge aufgelöst. Dies dürfen wir trotz aller offensichtlichen neuen Handlungszwänge und Gefahren von neuen Technologien und Medien erwarten.

Digitale Medien haben eine abstrakte, medien- und modalitätsunabhängige Basis. Erst im Moment des Zugriffes werden die medialen Qualitäten realisiert, ob visuell (Bildschirm, Drucker, Projektor), ob auditiv (Sprachsynthesizer) oder haptisch (Braille Display, 3D-Druck). Digitale Medien können auf unterschiedlichste Weise gesteuert werden: Maus, Tastatur, Sprachbefehle, Kopf-/Augensteuerung, Muskelsensoren bis hin zu Gehirnströmen (Brain-Computer Interface). Dies erlaubt eine Vielfalt in der Wahrnehmung und Handhabung ein und derselben Informationsbasis und auch eine Anpassung, um den kognitiven Fähigkeiten besser entsprechen zu können.

Digitale Medien haben eine grundlegend inklusive Qualität und sind Basis für eine breite Palette von ATs für alle Gruppen von Menschen mit Behinderung (www.rehadat.de). Und viele ursprüngliche AT-Lösungen für behinderte Nutzer und Nutzerinnen sind heute Standardfunktionen, die wir alle gerne nutzen (z.B. Autovervollständigung, Kontrastanpassung, Sprachein-/ausgabe, OCR).

So hängen neue Medien, Digitalisierung und Inklusion eng zusammen. Und je mehr Digitalisierung sich beschleunigt, Technologie in alle Bereiche der Lebenswelt eindringt (z.B. Internet of Things), desto mehr entstehen Anknüpfungspunkte für Menschen mit Behinderung in Bereichen, wo sie traditionellerweise ausgeschlossen waren. Alle Bereiche bekommen eine Schnittstelle zum Internet und zur HCI, und damit für das Zusammenspiel mit ATs, was digitale Barrierefreiheit als Qualitätsmerkmal für eine chancengleiche Nutzung

verankert. Um dieses Potential nutzen zu können, ist Barrierefreiheit in der Gestaltung von Medien und damit aller digitaler Unterrichtsmaterialien unabdingbar. Digitale Barrierefreiheit ist die Basis für die Nutzung von ATs und für inklusiven Unterricht.

Das unterstützt eine grundlegende Veränderung des Verständnisses von Behinderung: „Die Begriffe von Normalität und Abnormalität (und damit von Behinderung – Anmerkung des Autors) verlieren ihren Sinn als Eigenschaft von Individuen.“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969). In Anbetracht der Wirkung neuer Technologien wird die Einsicht unvermeidbar, dass Behinderung nicht nur ein individuelles medizinisches Problem ist, sondern Behinderung ihren Sinn als Eigenschaft von Individuen verliert und ein Merkmal der Umwelt und Gesellschaft wird, wieweit sie bereit und in der Lage sind, Ausgrenzung zu vermeiden. Man ist nicht nur behindert wegen physischer und kognitiver Beeinträchtigungen, man wird vor allem behindert, wenn digitale Lebenswelten nicht barrierefrei gestaltet werden.

Wir dürfen aber nicht übersehen, und dies sei festgehalten, um nicht dem Verdacht der Technisierung des sozialen Phänomens Behinderung ausgesetzt zu werden: IKT/HCI/AT und Barrierefreiheit alleine garantieren noch nicht, dass Partizipation und Teilhabe geschieht, denn Behinderung war, ist und bleibt immer ein soziales Phänomen, geprägt durch oft stigmatisierende Verbesonderung der Kommunikation und Lebenswelt. Was sich aber vergrößert, ist der Möglichkeitsraum der Inklusion, deren Anforderungen immer offensichtlicher und dringender werden. Diesen Raum gilt es zu nutzen, oder Digitalisierung wird im Sinne der Inklusion genauso „alt“ aussehen wie alle bisherigen Technologien. Und genauso gilt es wachsam zu sein gegenüber Gefahren, die unter Schlagwörtern wie z.B. Cybersucht, Security, Privacy, Vulnerability diskutiert werden. Natürlich sind abermals Menschen mit Behinderung als verstärkt Nutzende und sozial Exponierte diesen Gefahren ausgesetzt. Aber im Sinne von Inklusion und umfassender Partizipation sind diese Gefahren zumutbar. Provokant formuliert: Diese Herausforderungen sind am Ende ein Zeichen der Normalisierung.

2 Individueller und gesellschaftlicher Nutzen

2.1 Ethisch-moralische Verantwortung

Eine offene und demokratische Gesellschaft sieht es als eines ihrer wichtigsten Fundamente, jedem unabhängig von seinen Voraussetzungen die Möglichkeit zur Entfaltung und Verwirklichung in der Gesellschaft zu ermöglichen. Die Integration von Menschen mit Behinderung in alle Bereiche der Gesellschaft ist damit eine logische Anwendung dieses ethischen Grundsatzes, der in den Menschenrechten verankert ist. Integration ist eine, wenn auch späte Emanzipationsbewegung, die aus diesem Fundament erwächst. Sie fordert, die Gesellschaft so um- oder neu zu gestalten, dass diskriminierende Barrieren abgebaut oder vermieden werden.

Der Übergang in die Informations- oder Wissensgesellschaft setzt diesen Transformationsprozess in Gang, der in der Lage ist, tradierte Verhaltensmuster zu überwinden, weil die Möglichkeiten von IKT/HCI/AT und Barrierefreiheit (Miesenberger, 2004)

- auf einem veränderten Grundprinzip beruhen, nämlich der Anpassung der Lebenswelt, und damit auch von Schule, an unterschiedlichste Bedürfnisse der Nutzer und Nutzerinnen in unterschiedlichsten Situationen, was mit der Anforderung der Inklusion kon-

vergiert und damit ein verändertes, integratives Bild von Menschen mit Behinderungen fordert und fördert

- ein universelles „Integrationswerkzeug“ zur Verfügung stellen, das erstmals in vielen Bereichen die selbstbestimmte und selbstgesteuerte Teilnahme und Teilhabe an der Lebenswelt ermöglicht.

Aus diesen grundsätzlichen Möglichkeiten folgt die ethische und moralische Verantwortung, diese Chancen der IKT/HCI/AT und Barrierefreiheit zu nutzen und die Lebenswelt so barrierefrei zu gestalten, dass Menschen mit Behinderungen mittels dieser Möglichkeiten an ihr teilnehmen können. Die bessere Möglichkeit der Inklusion in digitale Lebenswelten und die ethisch-moralische Betroffenheit machen Inklusion und digitale Barrierefreiheit zu einem Grund- und Menschenrecht, das nicht mehr bloß Almosen sein kann.

2.2 Politischer Wille und gesetzliche Verankerung

Wenn heute Inklusion nicht als moralische, sondern auch politische und rechtliche Forderung der umfassenden Teilnahme und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen unserer Gesellschaft außer Diskussion steht, ist dies in vielem den Möglichkeiten von IKT/HCI/AT und Barrierefreiheit als universelles Werkzeug geschuldet. Dies kommt wohl am eindringlichsten in der UN-Behindertenrechtskonvention (UNO 2018) zum Ausdruck, wo in fast allen Kapiteln auf IKT, AT, Barrierefreiheit und „Design for All (D4All)“ verwiesen wird. Mehr als 150 Nationen (inkl. der EU) haben die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert und sich im Nationalen Aktionsplan 2012-2020 zur Umsetzung verpflichtet. Viel Zeit ist bereits vergangen, und vielen geht die Umsetzung der UN-Konvention viel zu langsam. Aber es steht außer Diskussion, dass der Weg unumkehrbar ist und Inklusion sich auf allen rechtlichen und organisatorischen Ebenen, die hier nicht weiter diskutiert werden können, auswirken wird. So fordert der Aktionsplan z.B. die Verankerung der Inklusiven Pädagogik in allen Lehramtsstudien oder die Weiterentwicklung barrierefreier Bildungsangebote, konkret z.B. für Österreich als eines der letzten Länder die Ersetzung der eigenständigen Ausbildung von Sonderschullehrern und Sonderschullehrerinnen durch die Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung bzw. Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik mit dem Fokus Behinderung (Feyerer, Miesenberger & Pühretmair, 2014). Wenn auch noch oft ignoriert und alles andere als umfassend implementiert, so ist der Prozess hin zur digitalen Inklusion unumkehrbar und es gilt, ihn professionell zu gestalten als Teil der digitalen Transformation der „SchuleX.0“ (derzeit 4.0).

In Österreich ist digitale Barrierefreiheit anhand gesetzlicher Bestimmungen zu gestalten, die der UN-Konvention und verschiedenen EU-Direktiven (ANED, 2018) folgend verstärkt bzw. erweitert werden. Die Österreichische Bundesverfassung (1997) unterstreicht im Artikel 7: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz § 6 (5) fordert umfassende und damit auch digitale Barrierefreiheit. Das E-Government-Gesetz §1 (3) fordert digitale Barrierefreiheit nach internationalen Standards. Gleichstellungs- bzw. Antidiskriminierungsgesetze auf Landesebene fordern analog die Umsetzung der Inklusion. Das Schulorganisationsgesetz spiegelt im Gegensatz dazu die in Österreich fehlende Entscheidung für Inklusion wider, wo zwischen Erhalt der Sonderformen und Inklusion gewechselt wird und Barrierefreiheit bzw. ATs keine Erwähnung finden.

2.3 Demographie, soziale und wirtschaftliche Bedeutung

Die Zahlen zur Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich sprechen eine deutliche Sprache (Bundesregierung, 2008): Ca. 630.000 Personen haben eine starke dauerhafte Beeinträchtigung bei der Verrichtung alltäglicher Tätigkeiten. (Morandell, 2013) Sie profitieren von ATs und Barrierefreiheit für ein selbstbestimmteres Leben und eine bessere Teilnahme in allen Lebensbereichen, nicht zuletzt im Erwerbsprozess. Wir bewegen uns von einer Service- zur digitalen Selbstbedienungsgesellschaft und jedes digitale System, das nicht barrierefrei ist, erzeugt soziale Folgekosten. Umgekehrt ermöglicht digitale Barrierefreiheit Selbständigkeit und selbstgesteuertes Handeln, wodurch Pflege, Betreuung und Services effizienter gestaltet werden können, nicht zuletzt auch im schulischen Kontext. Mehr Menschen können unabhängig, selbstbestimmt und länger eigenverantwortlich agieren und sind weniger auf Unterstützung und fremde Hilfe angewiesen.

Barrierefreiheit in der Digitalisierung wird zu einem wichtigen wirtschaftlichen Faktor und ein zentraler Beitrag für den Erhalt des Sozialsystems. Der größte Anteil entfällt auf ältere Menschen und ist somit hier nicht unmittelbar für Schule relevant. Aber es ist die bewusstsensbildende Wirkung von Schule zu unterstreichen, um digitale Barrierefreiheit und Inklusion in der Gesellschaft zu verankern. Die Anzahl von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist mit einem Durchschnitt von 5,4% erheblich. (Statistik Austria, 2018) Die allgemeine Transformation von Bildung, wie sie in Österreich durch die Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“ forciert wird, bietet damit eine weitreichende Chance. Wenn das 21. Jahrhundert den Beginn der Informationsgesellschaft darstellt, so ist digitale Barrierefreiheit als eines ihrer neuen fundamentalen Menschenrechte zu respektieren und umzusetzen.

3 Wie digitale Barrierefreiheit

ATs und die notwendigen digitalen Techniken und Standards für Barrierefreiheit existieren, politische Willensbekundungen und gesetzliche Rahmen sind vorbereitet, der gesellschaftliche und wirtschaftliche Nutzen steht außer Zweifel, nur ihre tatsächliche Umsetzung hinkt hinterher, vor allem auch in der Schule. Wir wollen hier zusammenfassend darlegen, welche Anforderungen auch in der digitalen Schule umzusetzen sind.

3.1 Standards

Die WCAG 2.0 (= Web Content Accessibility Guidelines) der WAI (= Web Accessibility Initiative) (W3C/WAI, 2018), die auch als ISO Standard akzeptiert sind (ISO, 2018) definieren technisch und inhaltlich Barrierefreiheit von digitalen Medien. Diese Richtlinien definieren, wie digitale Systeme zu gestalten sind, damit sie für Menschen mit Behinderung nutzbar sind, vor allem auch von Nutzern und Nutzerinnen von ATs. Vier Grundprinzipien gruppieren die Anforderungen, die auch für alle in der digitalen Schule eingesetzten Medien gelten und darauf bezogen werden können (W3C/WAI, 2018; Miesenberger, Kremser & Zagler, 2012):

- **„Wahrnehmbar“** erfordert, dass alle angebotenen Informationen (vor allem Grafiken und multimediale Inhalte) unabhängig von einer bestimmten sinnlichen Wahrnehmung verfügbar sind, was durch Textbeschreibungen erreicht wird. Ebenso muss der Kontrast von

Text und Hintergrund hoch genug sein, die Schriftgröße angepasst werden können, und die Bedeutung des Inhalts nicht von sensorischen Eigenschaften wie Farbe abhängig sein.

- **„Bedienbar“** müssen Systeme nicht nur mit der Maus, sondern auch über die Tastatur sein. Gibt es einen Mechanismus, um Inhaltsblöcke zu umgehen? Stimmt die Fokusreihenfolge? Sind die Linktexte, Überschriften und Labels sinnvoll?
- **„Verständlich“** stellt sicher, dass die Sprache von Informationssystemen und einzelner anderssprachiger Textpassagen im Code gekennzeichnet wird, dass die Navigation auf allen Unterseiten konsistent bleibt, und dass fehlerhafte Eingaben eine hilfreiche Fehlermeldung hervorrufen. Immer wichtiger wird auch, dass die Inhalte leicht lesbar und leicht verständlich sind (Easy-to-Read, 2018) für Menschen mit Lernschwierigkeiten und Migrationshintergrund.
- **„Robust“** fordert die Nutzung standardkonformer Codierung, damit ein möglichst breites Spektrum an Benutzerprogrammen, inklusive ATs, in der Lage ist, die bereitgestellten Inhalte zu verarbeiten.

Diese Prinzipien werden weiter granular in Kriterien und Anforderungen gegliedert, die es erlauben digitale Barrierefreiheit von Medien zu evaluieren. Für Details verweisen wir auf das Original (W3C/WAI, 2018) oder die Vielzahl von publizierten und im Web verfügbaren Unterlagen und auch auf das steigende Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten.

3.2 Autoren- und Autorinnenwerkzeuge

WCAG ist primär ein technischer Standard für Web- oder Software Entwickler und Entwicklerinnen. Wir sind meist keine Entwickler und Entwicklerinnen, aber dennoch gefordert, weil Systeme erst mit Inhalten sinnstiftend werden. Wir konsumieren nicht nur Information, wir sind auch Autoren und Autorinnen. Wir bereiten Unterlagen für den Unterricht vor, stellen Inhalte ins Web, z.B. in eLearning Systeme oder soziale Netzwerke. All diese digitalen Medien müssen barrierefrei sein, um Inklusion in der Schule zu stützen.

Wie bekommt man seine Inhalte, die man tagtäglich im Unterricht nutzt, barrierefrei? Dafür bieten alle Autoren- und Autorinnenwerkzeuge Unterstützungsfunktionen an – nicht, weil sie so sozial sind, sondern, wie oben dargestellt, weil es gesetzlich gefordert ist, vor allem in den USA. Welche Autoren- und Autorinnenwerkzeuge auch immer verwendet werden, alle haben Funktionalitäten, um Inhalte barrierefrei zu gestalten:

- Texteditoren z.B. Microsoft (2018a)
- Präsentationssoftware z.B. Microsoft (2018b)
- Tabellenkalkulation z.B. Microsoft (2018c)
- Portable Dokumente z.B. Adobe (2018)
- eLearningsysteme z.B. Moodle (2018)
- Web Content Management System, z.B. Marlem (2018)

Wir listen hier nur kurz in allen Werkzeugen enthaltene Funktionen auf, mit denen die größten Barrieren bei der Gestaltung von Inhalten vermieden werden können (Miesenberger, 2018):

1. Sprache und Sprachwechsel, Abkürzungen, Fremdwörter und Akronyme auszeichnen.
2. Für die Strukturierung Funktionen für Absätze, Überschriften, Index/Verzeichnisse, Listen/Aufzählungen, Tabellen-/Bildbeschriftungen, Fuß-/Endnoten und Hyperlinks verwenden.
3. Bilder und Graphiken mit Alternativtexten bzw. Beschreibungen versehen.

4. Tabellen nur mit den vorgesehenen Werkzeugen erstellen und Spalten- bzw. Zeilenüberschriften beifügen.
5. Reihenfolge von fortlaufendem Text und anderen Elementen wie z.B. Bilder, Marginalien, Kästen, Bereiche festlegen.
6. Auf Farben und guten Kontrast achten und „Color-Checker“ verwenden.
7. Digitale Barrierefreiheit prüfen.

Die Nutzung dieser Funktionen und diese Fertigkeiten können als allgemeine Kulturtechnik für die Verwendung digitaler Medien bezeichnet und von allen Lehrenden und allgemein von allen Autoren und Autorinnen erwartet werden. Zur vertiefenden Lektüre und für den Kompetenzerwerb, auch für den Schulbereich, gibt es eine Vielfalt von Materialien online oder in Büchern (z.B. Reich & Miesenberger, 2013). Es gibt auch ein breites Kursangebot, jedoch nicht im Rahmen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

4 Entwicklungsperspektiven

4.1 Change Management 1: Schulische Organisation von Inklusion

Der sonderpädagogische Bereich hat über Jahrhunderte breite Kompetenz, Methoden und Werkzeuge für den Unterricht behinderter Schüler und Schülerinnen entwickelt. Diese Kompetenzen müssen für die Inklusion verfügbar gemacht werden. Es bedarf der Um- und Neuorganisation, ohne dabei das Spezialwissen und die benötigte Unterstützung in der Inklusion zu verlieren. Besonders hier findet man in Österreich, wo nie durchgehende strukturelle Entscheidungen für die Inklusion getroffen und umgesetzt wurden, breiten Nachholbedarf.

- Dies gilt für die Bereitstellung und Nutzung von ATs als Teil der Digitalisierung der Schule.
- Dies gilt für die Aus- und Weiterbildung der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung im Umgang mit ATs und in ihren speziellen Kulturtechniken, die über Jahrhunderte entwickelt wurden. Sie sind alles andere als obsolet durch neue Technologien, sondern werden genauso gebraucht wie eh und je, aber eben in digitalen Medien und veränderten organisatorischen Kontexten (z.B. Blindenschrift, Gebärdensprache, Symbolsysteme).
- Dies gilt ebenso für Spezialisten und Spezialistinnen, die diese speziellen behinderungsspezifischen ATs und Kulturtechniken als Basis für eine inklusive Didaktik beherrschen und vermitteln können müssen.
- Standardfunktionalitäten der IKT/HCI-basierten Mediennutzung müssen als neue Kulturtechnik bei Lehrkräften und Lernenden verfügbar sein. Dies gilt für die digitale Schule allgemein, aber vor allem auch für die Nutzung von ATs und das gemeinsame Lehren und Lernen in der Inklusion. Die Lehrer- und Lehrerinnenbildung hat eine Vorreiterrolle, Kompetenzen und eine offene, anerkennende Grundhaltung zu ermöglichen (Schuppenner, 2017).
- Es bedarf auf organisatorischer Ebene der Fähigkeiten, diese vielschichtigen Anforderungen in beständiger schüler- und schülerinnenzentrierter Um- und Neuorganisation personalisierter Lernwelten bereitzustellen.
- Und dies geht abschließend einher mit der Entwicklung, Anpassung und Umsetzung moderner didaktischer Konzepte, die individuelle Entwicklung in gemeinsamen Lern- und

Erlebenswelten erlauben und zeitlich-räumlich erstarrte Strukturen aufbrechen und so über bloße Kosmetik und ideologische Umdeutung hinausgehen.

4.2 Change Management 2: Aus- und Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen

Durch die Reform PädagogInnenbildung NEU in Österreich ergaben sich neue Chancen zur Verankerung von digitaler Barrierefreiheit in der LehrerInnenbildung insbesondere auf drei Ebenen: Organisationsentwicklung, Erstellung neuer Curricula in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung und zusammen mit diesen das Angebot spezieller Ausbildungsformate (Spezialisierungen) für Inklusive Pädagogik.

Dannenbeck und Dorrance (2014, S. 257) konstatieren, dass die Organisation und Institution Hochschule/Universität tendenziell (noch) unterbelichtet sind, was deren inklusive Qualität als akademische Bildungseinrichtung selbst betrifft, während die pädagogischen Herausforderungen inklusionsorientierter Praxis als Gegenstand und Thema der Lehre zunehmend Beachtung finden. Dieser Befund spiegelt auch den aktuellen Entwicklungsstand hinsichtlich digitaler Barrierefreiheit im Verbund „LehrerInnenbildung WEST“, exemplarisch an der Universität Innsbruck aufgezeigt, wider. Bei dem Verbund handelt es sich um eine Kooperation zwischen der Universität Innsbruck (UIBK), der Universität Mozarteum (MOZ), den Pädagogischen Hochschulen Tirol (PHT) und Vorarlberg (PHV) und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein (KPH-ES). Von diesen wurde gemeinsam mit den regionalen Schulbehörden (in Tirol, Südtirol und Vorarlberg) in Zielvorgaben die Ausgestaltung der Lehramtsstudien auf Basis gemeinsamer Rahmenvorgaben, fach- und professionsspezifischer personeller Kapazitäten und rechtlicher Rahmenbedingungen der Partnereinrichtungen festgelegt (Kraler, Reich & Fügenschuh, 2017, S. 79). Organisatorisch wurde an der Universität Innsbruck mit der Einrichtung einer School of Education als eigener Fakultät für LehrerInnenbildung ab 1.10.2012 ein wichtiger Impetus gesetzt und auch bald die Notwendigkeit erkannt, Inklusion in allen Ebenen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, u.a. mit Einrichtung einer Professur für Inklusive Pädagogik und Kooperation mit der Fakultät für Bildungswissenschaften, zu stärken. Damit hat man erste Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät (Werner, Vogt & Platte, 2014) unternommen, digitale Barrierefreiheit wird aber immer noch nur als Randthema wahrgenommen. Dies zeigt sich auch bei der Konzeption der neuen Curricula für alle Studienangebote der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Von Braunsteiner, Schnider und Zahalka (2014, S. 98) wurde zwar auf die „digital-inklusive“ Pädagogen- und Pädagoginnenbildung hingewiesen, aber nicht, dass diese Forderung auch „inklusive“ in Bezug auf „Barrierefreiheit“ der digitalen Medien umfassen sollte. In Bezug auf letzteres erweitertes Verständnis lassen sich in den Curricula des Verbundes „LehrerInnenbildung WEST“ nur Ansätze einer Umsetzung in den Spezialisierungsangeboten für Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung finden. Dabei stellt gerade die Umsetzung des Reformvorhabens „PädagogInnenbildung NEU“ diesbezüglich eine Reihe von Herausforderungen und Chancen bereit: u.a. kann der Ausbau der tridirektionalen Videoübertragungen im Verbund (Kraler, Reich & Fügenschuh, 2017, S. 84) in dieser Hinsicht Barrieren, aber bei entsprechender Aufbereitung auch Chancen ermöglichen, die Lehrveranstaltungen weiteren Nutzer- und Nutzerinnenkreisen zu öffnen; die Einrichtung der Spezialisierungen Inklusive Pädagogik und Medienpädagogik im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung schaffen von Schluchter (2012, S. 67f.) formulierte Perspektiven und Orientierungen der Professionalisierung von Lehramtsstudie-

renden hinsichtlich der Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern und Konzepten von Medienpädagogik und Inklusion.

4.3 Change Management 3: Chancen der Digitalisierungsstrategie Schule 4.0

Die Brücke zur Fort- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen schlägt die Digitalisierungsstrategie Schule 4.0 des österreichischen Bildungsministeriums. Diese soll es allen Schülern und Schülerinnen in Österreich ermöglichen, digitale Kompetenzen zu erwerben und zu lernen, sich kritisch mit digitalen Inhalten auseinanderzusetzen und fordert von den Lehrern und Lehrerinnen entsprechende Kompetenzen (Digitale Kompetenzen für PädagogInnen – digi.kompP) ein, die in der Ausbildung bzw. in den ersten Dienstjahren zu erwerben sind (BMBWF, 2018). Digitale Barrierefreiheit stellt darin bereits auf Ebene 1, in der Lehramtsausbildung, einen Themenbereich dar. Dieser wird aber als Zusatzbereich („Konsumentenschutz und Barrierefreiheit runden diese Kategorie ab.“ [Brandhofer, Kohl, Miglbauer & Nárosy, 2016, S. 45]) in der Kategorie B – Digital Leben beschrieben, anstatt als integraler Bestandteil der Konzeption/Entwicklung von und dem Umgang mit digitalen Medien. Dadurch wird eine mögliche grundlegende Bewusstseins- und Kompetenzbildung verhindert und digitale Barrierefreiheit als nachträgliches „add on“ mit zu erbringendem Zusatzaufwand angesehen. Durch das Mitdenken der spezifischen Bedürfnisse von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung könnten zahlreiche Bedarfe berücksichtigt und Inklusion unterstützt werden bzw. wie Bosse (2012, S. 4) formuliert, ist eine inklusive Mediendidaktik grundsätzlich nutzerfreundlich.

Möglicher Mehrwert, der sich durch eine integrierende Sichtweise von digitaler Barrierefreiheit über die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen (in allen Studienangeboten, mit dem Angebot von Spezialisierungen in Inklusiver Pädagogik und Medienpädagogik) und dem umfassenderen Einsatz digitaler Medien im Unterricht ergeben könnte, wird nicht generiert. Die nicht barrierefreie Umsetzung des digi.check Tools, mit dem der Stand des Kompetenzerwerbs gemessen werden soll, rundet dieses Bild ab. Erste Schritte der Qualifizierung versuchen gegenzusteuern, wie z.B. MekoMooc (Miesenberger, 2018).

5 Ausblick/Fazit

„Zu einem inklusiven Bildungssystem gehören auch inklusionsorientierte Konzepte des lebensbegleitenden Lernens unter Einschluss von Hochschule und Universität.“ (Dannenbeck & Dorrance, 2014, S. 254). Zumindest in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung wurden, wie gezeigt, nur zaghafte Schritte unternommen, diesen Anspruch im Professionalisierungskontinuum umzusetzen. Dies wiegt umso schwerer, als sich die Verantwortung für die Zugänglichkeit von (Lern-)Inhalten durch die zunehmend interaktive und mobile Internetnutzung von Webdesignern und Webdesignerinnen und Content-Entwicklern und -entwicklerinnen auf breite, im Bereich Webstandards unkundige Nutzer- und Nutzerinnenkreise und auf die Hersteller und Herstellerinnen von Autorenwerkzeugen und Anwendungsprogrammen, d.h. im Schulsystem auf die Lehrer und Lehrerinnen und Schulen, aber letztendlich auch auf die Ausbildungsinstitutionen verlagert (Reich & Miesenberger, 2013). Schluchter (2012) fordert daher, Perspektiven und Orientierungen für die (Weiter-)Entwicklung von Hochschulen im Horizont von Medien, Bildung und Inklusion aufzuzeigen und sieht Strukturen

und Bedingungen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden herausgefordert, u.a. hinsichtlich Prüfungs- und Studienordnungen, Strukturen und Formen der Medienpraxis in Hochschule und Lehre, Formen des Erwerbs/der Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz, Haltungen und Einstellungen gegenüber Inklusion. Das Fehlen entsprechender Qualifizierungsangebote, die die in Kapitel 3 vorgestellte Kulturtechnik für die Nutzung digitaler Medien allen Lehrenden und allgemein Autoren und Autorinnen erschließt, wiegt umso schwerer, als auch die von Reich und Miesenberger (2013) geforderte professionelle Beratung begleitend zur Projektplanung und zur Qualitätskontrolle bei der Umsetzung barrierefreier Informationstechnik fehlt. Ein entsprechendes Angebot im Verbund „LehrerInnenbildung WEST“, das in Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen aktiv forschungsbasierte Akzente in Richtung integraler Berücksichtigung von digitaler Barrierefreiheit setzt, ist ein Desiderat, um die Umsetzung der Digitalisierungsstrategie Schule 4.0 gewinnbringend für alle Lehrer und Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen zumindest zu begleiten. In allen vier Säulen der Strategie „Digitale Grundbildung ab der Volksschule“, „Digital kompetente PädagogInnen“, „Infrastruktur und IT-Ausstattung“ und „Digitale Lerntools“ hätte Barrierefreiheit schon in der Konzeption berücksichtigt und in Folge umgesetzt werden sollen. Die Digitalisierungsstrategie Schule 4.0 birgt aber noch immer ein enormes Potential zur Reduzierung von Barrieren, wenn die Anpassung an und die Optimierung für die Nutzbarkeit für einzelne Nutzer und Nutzerinnen in ihrer jeweiligen Situation und unter den jeweiligen Voraussetzungen beziehungsweise hinsichtlich der Schnittstellengeräte beachtet werden.

Literatur

- Adobe (2018). *Barrierefreie PDF-Dokumente erstellen*. Abgerufen am 5. März 2018 von <https://helpx.adobe.com/at/acrobat/using/creating-accessible-pdfs.html>
- ANED – The Academic Network of European Disability Experts (2018). *EU law and policy*. Abgerufen am 2. März 2018 von <http://www.disability-europe.net/theme/eu-law-and-policy>
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Schule 4.0. – jetzt wird's digital*. Abgerufen am 2. März 2018 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>
- Bosse, I. (2012). *Standards der Medienbildung für Menschen mit Behinderung in der Schule*. In Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 15. Abgerufen am 2. März 2018 von http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Bosse15.pdf
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Nárosy, T. (2016). *digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende*. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. *Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 6, Oktober 2016. Abgerufen am 6. März 2018 von http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/01/digi.kompP_wissenschaftlicher-Artikel.pdf
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. PädagogInnenbildung Band 1. Graz: Leykam.
- Bundesregierung (2008). *Bericht zur Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008*. Abgerufen am 5. März 2018 von <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=69>
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2014). Hochschule für Alle – Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und -didaktik. In Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M. & Poppe, F. (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 255-258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Easy-to-Read (2016). *Make your information accessible!*. Abgerufen am 5. März 2018 von <http://easy-to-read.eu/>
- Feyerer, E., Miesenberger, K. & Pühretmair, F. (2014). Der lange Weg zu einer Schule für alle: Keine Almosen sondern Grund- und Menschenrecht. *OCG Journal*, Ausgabe 3/14, JG 39, 29-30.
- Habermas, J. (1991). *Texte und Kontexte*. Frankfurt am Main: suhrkamp.

- ISO – International Organization for Standardization (2012). *ISO/IEC 40500:2012 (W3C), Information technology – W3C Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. Abgerufen am 2. März 2018 von <https://www.iso.org/standard/58625.html>
- Kraler, C., Reich, K. & Fügenschuh, B. (2017). PädagogInnenbildung Neu im Verbund LehrerInnenbildung West. Eine Standortbestimmung zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen. *zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik:zfhv. H.2, 16. Jg.*, 78-85.
- Marlem Software (2012). *Barrierefreiheit mit WordPress*. Abgerufen am 2. März 2018 von <http://www.marlem-software.de/marlemblog/2012/01/31/accessibility-mit-wordpress/>
- Microsoft 2018a. *Erstellen von barrierefreien Word-Dokumenten*. Abgerufen am 2. März 2018 von <https://support.office.com/de-de/article/erstellen-von-barrierefreien-word-dokumenten-d9bf3683-87ac-47ea-b91a-78dcacb-3c66d>
- Microsoft 2018b. *Erstellen barrierefreier PowerPoint-Präsentationen*. Abgerufen am 2. März 2018 von <https://support.office.com/de-de/article/erstellen-barrierefreier-powerpoint-pr%C3%A4sentationen-6f7772b2-2f33-4bd2-8ca7-dae3b2b3ef25>
- Microsoft 2018c. *Erstellen von barrierefreien Excel-Tabellen*. Abgerufen am 2. März 2018 von: <https://support.office.com/de-de/article/erstellen-von-barrierefreien-excel-tabellen-6cc05fc5-1314-48b5-8eb3-683e49b3e593>
- Miesenberger, K. (1999). *Informatik für Sehbehinderte und Blinde, Soziale Aufgabenstellung einer technischen Disziplin*. Dissertation, Universität Linz, Österreich.
- Miesenberger, K. (2004). „equality = e-quality“, „design for all“ und ‚accessibility‘ als Grundlage für eine demokratische, offene und inklusive Gesellschaft. In Feyerer, E. & Pammer, W. (Hrsg.), *Qual-I-tät und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- Miesenberger, K., Kremser, W. & Zagler, W. (2012). Barrierefreie Informationstechnologie betrifft uns alle (früher oder später). *OCG Journal, Ausgabe 4/12, JG 37*, 4-5.
- Miesenberger, K. (2015). Neue Technologien: Inklusion von Menschen mit Behinderungen – eine Herausforderung. In Dyk-Ploss, I. & Kepplinger, B. (Hrsg.), *hilfe. LebensRisiken. LebensChancen. Soziale Sicherung in Österreich*. Linz: Trauner Verlag.
- Miesenberger, K. (2018). Barrierefreiheit von Medien für die Wissensgesellschaft und für inklusive Lernprozesse. In *MekoMook – Medienkompetenz in der Lehre, Universität Innsbruck*. Abgerufen am 5. März 2018 von: <https://www.uibk.ac.at/projects/mekomook/>
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moodle. *Barrierefreiheit*. Abgerufen am 5. März 2018 von: <https://docs.moodle.org/34/de/Barrierefreiheit>
- Morandell, M. & Miesenberger, K. (2013). Die vergessenen 20 Prozent. *OCG Journal, Ausgabe 2/13, JG 38*, 17-18.
- Polanyi, K. (1978). *Die große Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reich, K. & Miesenberger, K. (2013). Barrierefreiheit – Grundlage gerechter webbasierter Lernchancen. In Schön, S. & Ebner, M. (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien 2.0*. Abgerufen am 1. März 2018 von: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/145/name/barrierefreiheit>
- Schluchter, J.-R. (2012). Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In Bosse, I. (Hrsg.), *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. LfM-Dokumentation, Band 45. Abgerufen am 7. März 2018 von: http://lfmpublicationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=299
- Schuppener, S. (2017). Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 01-02/2014*. Abgerufen am 5. März 2018 von: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>
- Statistik Austria: *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2015/16*. Abgerufen am 2. März 2018 von: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029658
- UNO – United Nations Organization. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Abgerufen am 7. März 2018 von: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- W3C – World Wide Web Consortium. *Web Accessibility Initiative: Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. Abgerufen am 2. März 2018 von: <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-de/>
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1969). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weizenbaum, J. (1993). *Computer Power and Human Reason*. St. Ives: Penguin Books.

Werner, M., Vogt, S. & Platte, A. (2014). Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. *Zeitschrift für Inklusion*. Ausgabe 01-02/2014. Abgerufen am 7. März 2018 von: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217/218>

Angaben zu den Autoren

Klaus Miesenberger: Universität Linz, Institut Integriert Studieren, ist Vorstand des Institutes Integriert Studieren und forscht in der Informatik an den Themen Assistierenden und Rehabilitationstechnologien, Barrierefreie Soft- und Webentwicklung, Usability und Inklusion (mehr als 190 Publikationen und mehr als 90 Projekte). Das Institut leitet die Servicestelle für Studierende mit Behinderungen.

Klaus.Miesenberger@jku.at

Klaus Reich: Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, ist Mitarbeiter im Büro des Dekans der Fakultät für LehrerInnenbildung (Leiter Lehramtsbüro/Koordination Verbund LehrerInnenbildung WEST) und Beauftragter für Neue Medien der Fakultät (Spezialisierungen im Bereich E-Learning und barrierefreies Webdesign).

Klaus.Reich@uibk.ac.at

Paul Reinbacher

Schulentwicklung als System. Das Linzer Meta-Modell

School Development as a System. The Linz Meta-Model

Zusammenfassung

Dieser Beitrag adressiert eine sich aus der mangelnden theoretischen Fundierung des Schulentwicklungsdiskurses ergebende, nach wie vor unbeantwortete Frage, nämlich: wie die verschiedenen Ebenen und Elemente des Schulsystems sowie deren Entwicklung miteinander und mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zusammenhängen. Die (wenigen) existierenden Konzepte verknüpfen zwar wichtige Teilbereiche, gleichen jedoch mit ihren eklektizistischen Zugängen eher willkürlichen Zusammenstellungen, sodass die Zusammenhänge letztlich doch ungeklärt bleiben. Demgegenüber wird hier ein integratives, system- und handlungstheoretisch fundiertes Meta-Modell von Schulentwicklung präsentiert.

Abstract

This contribution addresses a problem arising from the lack of theoretical grounding in the school development discourse, namely the unanswered question of interrelationship between the many levels and elements of the school system and their development as well as their relationship to developments in society at large. Although the (few) concepts existing so far all strive to link several important areas of the topic, their rather eclectic combination of theoretical approaches rather resembles an arbitrary compilation, so that the connections in question still remain unclear. In contrast to this, an integrative, systems- and action-theoretically founded meta-model of school development is presented here.

1 Fragestellung

Anforderungen an eine Bildung der Zukunft verlangen auf unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule (Struktur des Gesamtsystems, Einzelschulen, Unterricht usw.) Entwicklungs-, Adaptions- und Steuerungsprozesse, mit denen die Funktionen der Schule für die Gesellschaft und für das Aufwachsen der jungen Menschen auf einem hohen Niveau gesichert werden sollen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen und Bildungseinrichtungen sind Gegenstand gesellschaftspolitischer, bildungspolitischer, sozialer, ökonomischer und wissenschaftlicher Diskurse. Diese gilt es sowohl in engem Zusammenhang mit Interessen, Haltungen und Wertentscheidungen zu sehen, als auch das daraus sich ergebende hohe Maß an Diskussions- und Dissenspotenzial zu reflektieren,

war in der Einladung für diesen Band zu lesen. Und bereits diese wenigen Zeilen umreißen die hier adressierte Fragestellung: Sie verweisen (1.) auf die Vielschichtigkeit des Gegenstandsbereichs (denn neben unterschiedlichen Ebenen gilt es bei der Analyse schulischer Phänomene sowohl individuelle Aspekte wie Haltungen und Verhalten als auch die kollektive Dimension wie soziale und kulturelle Strukturen als Elemente zu berücksichtigen), sie illustrieren (2.) die Vielfalt der Gestaltungsperspektiven (denn es ist das Schulsystem keineswegs nur ein pädagogisches und politisches, sondern ebenso ein beispielsweise ökonomisches und kulturelles Phänomen), und sie vermuten dabei (3.) eine Verschiedenheit jener Grundlogiken, von denen die Statik und die Dynamik des Systems bestimmt werden (denn Entwicklung ist stets sowohl intentionale Steuerung als auch nichtintentionale Adaption).

Ganz in diesem Sinne werden angehende Lehrerinnen und Lehrer heute bereits im Zuge ihrer Ausbildung darauf vorbereitet, dass sich ihr professionelles Handeln an Schulen keineswegs mehr auf traditionellen Unterricht, also auf die Entwicklung individueller Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern beschränkt, sondern dass von ihnen darüber hinaus vielfältige schulische Entwicklungsaufgaben erwartet werden. Umso mehr gilt dies für aktiv im Dienst stehende Schulleiterinnen und Schulleiter oder für die Vielzahl an Verantwortlichen in der Bildungsadministration auf regionaler und nationaler Ebene, sowie dort wiederum insbesondere für die Schulaufsicht (und das wohl nicht erst seit der Implementierung von Qualitäts- bzw. Qualitätsmanagement-Initiativen wie SQA und QIBB, also „Schulqualität Allgemeinbildung“ und „Qualität in der beruflichen Bildung“ in Österreich bzw. vielen vergleichbaren Initiativen andernorts im deutschsprachigen Raum). In einem solch umfassenden Sinne verstandene „Schulentwicklung“ wird damit allerdings zu einer überaus unübersichtlichen (komplizierten und sogar komplexen) Angelegenheit, der es bislang an angemessenen – das heißt: theoretisch fundierten, mit ausreichend „*requisite variety*“ (W. R. Ashby) zur Komplexitätsreduktion durch Komplexitätssteigerung – ausgestatteten Modellen zur Orientierung mangelt, obwohl es ihrer angesichts der aktuellen Anforderungen (siehe nur z.B. die Einladung zu diesem Band) dringend bedürfte.

Diese Situation – also insbesondere das Fehlen ausreichend komplexer Modelle im Umgang mit den komplexen Phänomenen der Realität – wiederum verleitet erstens sowohl in der akademischen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern und Schulleiterinnen und Schulleitern als auch in der wissenschaftlich informierten Beratung von Schulen zu vorschnellen Vereinfachungen (wie man sie ansonsten eher aus der Bildungspolitik und der Bildungsadministration kennt), meist verbunden mit daraus abgeleiteten normativen Ratschlägen „aus der Praxis für die Praxis“. Man denke nur an die prominente und verbreitete

anzutreffende Rolffsche „Trias“ der Schulentwicklung (vgl. z.B. Rolff, 2010, dazu Krainz, 2017), die mit ihren drei Dimensionen „Unterricht“, „Organisation“ und „Personal“ zwar zunächst recht plausibel erscheint, auf den zweiten Blick jedoch der Vielschichtigkeit des schulischen Handelns bzw. der schulischen Wirklichkeit nicht annähernd gerecht werden kann.

Hinzu kommt zweitens, dass schulische Strukturen keineswegs so statisch sind, wie man ihnen oft unterstellt bzw. dass in ihnen weit mehr Veränderungsdynamik angelegt ist, als gemeinhin vermutet und behauptet wird: Einerseits ist die Entwicklung von komplexen Systemen nur zu einem geringen Teil das Ergebnis intendierten Handelns (vgl. z.B. klassisch: Lewin, 1951, kritisch: Weick, 1969), andererseits sind nichtintendierte Nebenwirkungen nur teilweise auf mangelhafte Umsetzung, also auf fehlende Vernunft, mangelnde Motivation etc. der beteiligten Personen zurückzuführen. Mindestens so wichtig sind systemische Wirkungen und Wechselwirkungen für die Entwicklungs- und Anpassungsfähigkeit des Systems Schule mit seinen zahlreichen Subsystemen. Indem stark vereinfachende Modelle dies nicht berücksichtigen, sind sie und machen sie „blind“ für jene Dynamiken, die Systemen wie der Gesellschaft und der Schule (sowohl in ihrer institutionellen als auch in ihrer organisationalen Erscheinungsform) inhärent sind.

Damit verbunden ist drittens jene nach wie vor verbreitet anzutreffende und vorrangig „normativ stabilisierte“ (N. Luhmann), also kontrafaktisch aufrecht erhaltene Hoffnung in die möglichst „smarte“, also zielorientierte, jedenfalls aber intentionale Handhabbarkeit von Entwicklungs-, Adaptions- und Steuerungsprozessen durch „Management“ und „Leadership“, also durch das absichtsvolle Handeln rationaler und engagierter Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (bei, wie es nicht selten scheint, gleichzeitiger Verdrängung von Phänomenen der Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation in komplexen Systemen).

Abhilfe schaffen kann in allen drei genannten Problemfeldern neben empirischer Forschung vor allem – nicht zuletzt weil sich Empirie ihrerseits nur mit Theorie kontrollieren lässt (vgl. z.B. Luhmann 1990) – ein solides theoretisches, und wie hier präferiert: insbesondere ein systemtheoretisches Fundament. Deshalb präsentieren wir an dieser Stelle den Entwurf eines entsprechenden Meta-Modells der Schulentwicklung, das schulisches Handeln zwar in Fend'scher Tradition, jedoch aus einer dynamisierten und mithin entwicklungsorientierten Perspektive in den Blick nimmt. Damit zeigen wir, (1.) wie sich die Verschachtelung von Dimensionen und Ebenen schulischen Handelns abbilden lässt, (2.) weshalb (die Theorie der) Schule und (die Theorie der) Schulentwicklung nicht zu trennen, sondern im Sinne einer Dualität von Statik und Dynamik nur gemeinsam sinnvoll zu denken sind, und (3.) welche Folgen all dies für das Verständnis vom Verhältnis zwischen intentionaler und nichtintentionaler Veränderung haben kann.

Da es sich hierbei um eine genuin sozialwissenschaftliche bzw. genauer gesagt um eine soziologische Beobachtungsperspektive auf „Schulentwicklung“ handelt, trifft auf sie (und in weiterer Folge auf die von ihr angefertigten Beschreibungen) das zu, was G. Simmel einst als eines ihrer Charakteristika beschrieben hat, nämlich „dass sie nur eine neue Linie durch Tatsachen legt, die als solche durchaus bekannt sind“ (Simmel, 1908, S. 4). Und so mag auch der Neuigkeitswert dieses Beitrags in erster Linie darin liegen, dass bereits bekannte Sachverhalte entlang eines (system)theoretischen Pfades neu angeordnet und neu ausgelegt werden. Der Anspruch einer solchermaßen „theoretischen“ Beschreibung von Schulentwicklung wurde zwar an verschiedenen Stellen schon formuliert – man denke beispielsweise an „The-

orie und Praxis der Schulentwicklung“ von P. Dalin (1999), an den „Theorieverbund“ von S. Rahm (2005, 2008) oder an die „Architektur“ von K. Maag Merki (2008). Dieser Anspruch kann allerdings insofern als dort noch nicht eingelöst bezeichnet werden, als Versuche dieser Art bis dato beschränkt waren auf eine zwar für die Praxis brauchbare, jedoch mehr oder weniger eklektizistische Kombination kaum „kommensurabler“ (Th. S. Kuhn) Theorieperspektiven, beispielsweise wenn ein organisationstheoretischer Kern mit schultheoretischen, lerntheoretischen und anderen Facetten angereichert wird und dabei Schemata entstehen, die trotz ihres Anspruchs auf theoretische Fundierung ihre Elemente und Strukturen einigermaßen freihändig konstruieren (vgl. z.B. kritisch Berkemeyer, 2010: Kap. 2.3; Murphy, 2013). Demgegenüber erlaubt die hier entfaltete Parson'sche Perspektive eine stringente, system- und handlungstheoretische Analyse und Synthese der unterschiedlichen Facetten des Schulsystems mit Hilfe eines umfassenden theoretischen Bezugsrahmens.

2 Fundament

Zentrale Grundlage für unsere Überlegungen ist also die soziologische System- bzw. Handlungstheorie in der Tradition von T. Parsons sowie in weiterer Folge von H. Fend (vgl. z.B. Parsons, 1951, 1973; Fend, 1980, 2008 und dazu z.B. Fingerle, 1985, 2016). Sie hat den Vorteil, dass mit ihr unterschiedliche Ebenen des Schulsystems – von der konkreten Unterrichtssituation über die einzelne Schule bis hin zum (nationalen) Bildungssystem – in den Blick genommen werden können (wie in der eingangs zitierten Einladung zu diesem Band gefordert). Außerdem berücksichtigt die Parson'sche Heuristik die verschiedenen Dimensionen des Handelns im schulischen Kontext – wie einerseits das Verhalten und die Haltung einzelner Personen sowie andererseits die Sozialstruktur und die Kultur als dessen Rahmen. Darüber hinaus ist in dieser an T. Parsons orientierten Perspektive die dynamische Komponente der Entwicklung bereits von Anfang an enthalten, sodass eine solche nicht (wie z.B. bei Fend, 1980 und 2008) erst in einem zweiten Schritt ergänzend eingebaut werden muss (vgl. Reinbacher, 2014a, 2016). Außerdem lassen sich mit diesem Modell die Wirkungen und Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Ebenen und den verschiedenen Dimensionen schulischen Handelns (an dem sich, wie im Call festgestellt, „Diskussions- und Dissenspotenzial“ entzündet) gut ausleuchten.

Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass Systeme stets auf vier Funktionen angewiesen sind, die sie sicherstellen müssen, wollen sie ihren Bestand nicht gefährden (vgl. Abb. 1). Es sind dies: Anpassung an die Umwelt (Adaptation, A) und die Erreichung kollektiv verbindlicher Ziele (Goal Attainment, G) einerseits, interne Integration (Integration, I) und langfristige Aufrechterhaltung kultureller Muster (Latent Pattern Maintenance, L) andererseits. Im Fall von Handlungssystemen¹ übernehmen das Verhalten (A) und die Persönlichkeit (G) sowie die Sozialstruktur (I) und die gemeinsame Kultur (L) diese vier Funktionen (AGIL). Beispielsweise definieren kulturelle Wertvorstellungen („Eigenverantwortung“), welche Sozialformen für den Unterricht als angemessen gelten („Projektarbeit“), welche Persönlich-

¹ Für Subsysteme wie z.B. die Persönlichkeit lässt sich dies analog zeigen (vgl. Abbildung 1, links oben): Die Motivation einzelner Lehrkräfte unterstützt deren Anpassung an die Umwelt (a), die Qualifikation der Lehrpersonen ist Voraussetzung für die Erreichung von Zielen (g) und beides bedarf der Integration über Reflexion (i) in die Kultur der pädagogischen Profession mit ihren Werten (l).

keitsstruktur der Lehrkräfte („Demokratieverständnis“) und welches Verhalten („Einsatz offener Lernformen“) erforderlich ist. Umgekehrt kann, wie die Erfahrung lehrt, eine Verhaltensänderung zu geänderten individuellen Einstellungen und sogar zu sozialstruktureller Veränderung und kulturellem Wertewandel auf Systemebene führen (vgl. die Pfeile mit gegenläufiger Wirkungsrichtung in Abbildung 1).

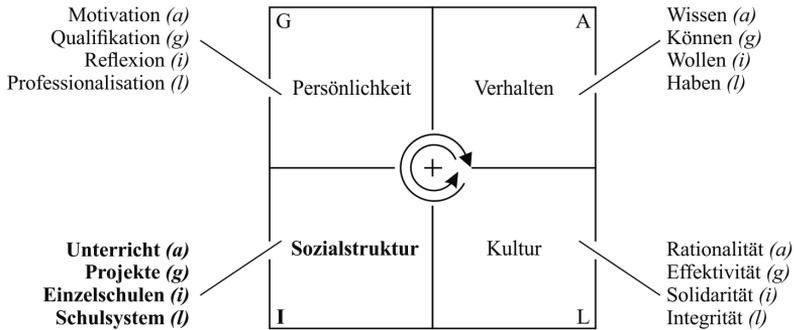


Abb. 1: Modell schulischen Handelns

3 Fokus

Bereits ein erster Blick zeigt also, dass die Parsons'sche Perspektive jener Komplexität, mit der Schulentwicklung in Theorie und Praxis konfrontiert ist, besser gerecht wird als andere Schemata wie zum Beispiel die bekannte Rolff'sche „Trias der Schulentwicklung“. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die in jener adressierten Aspekte (also: Organisation, Person und Unterricht) weder trennscharfe Kategorien darstellen – vgl. unterrichtliches Handeln als professionelles, organisiertes Geschehen, das auf die Veränderung von Personen abzielt (vgl. z.B. Luhmann, 2002) – noch auf derselben analytischen Ebene angesiedelt sind (vgl. Abb. 1 und das vorhin skizzierte Beispiel zu den vier Dimensionen des Handelns im Unterricht). Darüber hinaus wird bereits am Parsons'schen Basismodell deutlich, was auch die Alltagserfahrung lehrt, nämlich

- erstens, dass schulisches Handeln (nicht nur im Unterricht!) sowohl auf das Verhalten von Personen (A) mit ihren Einstellungen (G), als auch auf deren soziokulturelle Einbettung (I, L) angewiesen ist
- zweitens, dass dabei das Verhalten der Akteure (A) anderen Gesetzmäßigkeiten folgen kann, als ihre Einstellung (G) und dass beides von sozialen Normen (I) und kulturellen Werten (L) abweichen kann,
- drittens, dass kulturelle Werte (L) zwar einen Rahmen für das Handeln der Akteure abstecken, dass sie dieses jedoch nicht determinieren (vgl. Leitbilder mit oft begrenzter verhaltenssteuernder Wirkung),
- viertens dass Kultur (L) nicht auf einen Aspekt der Sozialstruktur (I) reduziert werden kann, sondern dass kulturelle Werte (L) in soziale Normen und Rollenerwartungen implementiert werden müssen (I).

Man denke beispielsweise an sprachliches Verhalten (A), das sich geschlechtersensibel gibt und deshalb auf die Verwendung sexistischer Ausdrücke verzichtet, das jedoch trotzdem nur als Indiz und keinesfalls als eindeutiger Nachweis ebensolcher Einstellungen (G) gelten kann. Oder man erinnere sich daran, dass „Gerechtigkeit“ als kultureller Wert (L) im Leitbild sowohl kompetitive als auch kooperative soziale Strukturen (I) legitimieren kann, sich also in kapitalistischer, sozialistischer oder liberalistischer Form zeigen kann – je nachdem, ob Leistungs-, Bedarfs- oder Chancengerechtigkeit gemeint ist.

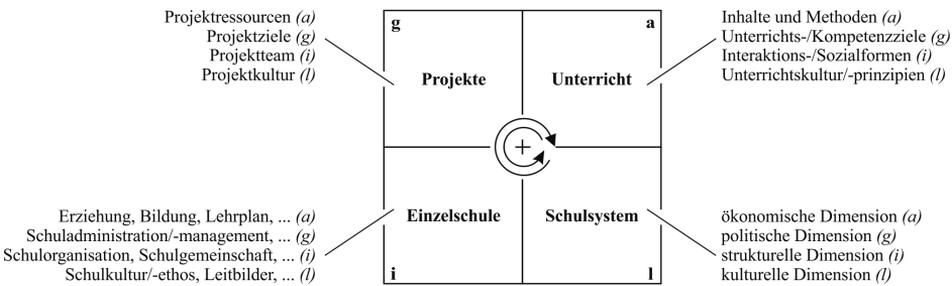


Abb. 2: Sozialdimension schulischen Handelns (vgl. I-Funktion in Abb. 1)

Kern des Modells ist aufgrund ihrer integrativen Funktion trotz allem die Sozialdimension schulischen Handelns. Sie vermittelt zwischen den Verhaltensweisen und den Persönlichkeitsstrukturen der beteiligten Akteure einerseits und dem Rahmen aus gemeinsamen kulturellen Werten andererseits (vgl. Abb. 1 und Abb. 2).² Zu dieser sozialen Dimension bzw. zu diesen genuin sozialen Strukturen des schulischen Handelns zählen – auf unterschiedlichen Ebenen – zunächst das (nationale) Schulsystem, dann die einzelnen Schulen mit dem Schulunterricht als ihrer Kernaufgabe und außerdem – nicht zu vergessen – die konkreten schulischen Entwicklungsprojekte. So lässt sich mit der Parsons'schen Heuristik auch die Alltagserfahrung vieler Schulleitungen beschreiben: nämlich dass die einzelne Schule konfrontiert ist mit einem Schulsystem als einem stabilen Rahmen und gleichzeitig als einer sprudelnden Quelle von Reformimpulsen (L). Sowohl Rahmen als auch Reformimpulse gilt es dann in Schulentwicklungsprojekte (Stichwort: „SQA“ und „QIBB“) zur Zielfestlegung und Zielerreichung (G) sowie letztlich in den schulischen Unterricht, also den Ort des konkreten Austauschs mit der Umwelt (A), zu übersetzen – sodass der Einzelschule im schulischen Mehrebenensystem quasi nach außen hin ganz maßgeblich eine integrative Funktion (I) zukommt.

2 Demgegenüber beschränken sich Analysen in der Tradition von N. Luhmann ausschließlich auf die soziale Dimension (vgl. z.B. Luhmann & Schorr, 1988; Luhmann, 2002; Baecker, 2006; Drepper & Tacke, 2012).

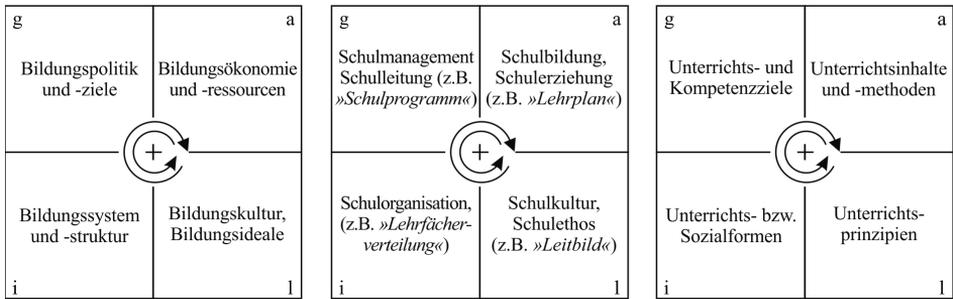


Abb. 3: Schulsystem, Einzelschule und Unterricht (von links nach rechts) als soziale Subsysteme (vgl. L-, I- und A-Funktion in Abb. 2)

Vergleichbar lassen sich die unterschiedlichen sozialen Subsysteme (vgl. Abb. 2 und Abb. 3) nach innen hin untersuchen: Beispielsweise ist das Schulsystem (L) insgesamt einer internen Dynamik ausgesetzt, die sich im Wesentlichen aus einem Spannungsverhältnis zwischen den Bildungsressourcen, also der ökonomischen Dimension (a) und der Bildungskultur, also den normativen Vorstellungen von „guter Bildung“ (l) einer Gesellschaft speist – also, mit anderen Worten und in den Formulierungen der Einladung zum gegenständlichen Band, aus dem „Diskussions- und Dissenspotenzial gesellschaftspolitischer, bildungspolitischer, sozialer, ökonomischer und wissenschaftlicher Diskurse“. Angesichts dieser Potenziale zwischen den Polen durch strukturelle Gestaltung des Bildungssystems (i) zu vermitteln, ist vorrangige Aufgabe der Bildungspolitik (g). Aber auch die Einzelschule (I) sieht sich mit inneren Widersprüchen, die sich beispielsweise aus Diskrepanzen zwischen professionellen ethischen Ansprüchen im Leitbild (l) und der Erfüllung von Lehrplänen (a) ergeben, konfrontiert, angesichts derer dann Schulmanagement (g) und Schulgemeinschaft (i) eine steuernde und ausgleichende Funktion übernehmen müssen. Letztlich ist auch das Unterrichtsgeschehen (A) in sich oft hin- und hergerissen zwischen leitenden Werten und Prinzipien wie beispielsweise Förderung von Eigeninitiative und Selbstregulation (l), sozialstrukturellen Rahmenbedingungen wie zum Beispiel der Klassengröße (i), den methodischen Erwartungen der Kinder und Jugendlichen, beispielsweise vor dem Hintergrund allgegenwärtiger „neuer“ sozialer Medien, sowie den (a) inmitten dieser Spannungen trotz allem zu erreichenden Kompetenzziele, wie zum Beispiel in den „Bildungsstandards“ kodifiziert (g).

4 Folgerungen

Es sind Spannungsfelder dieser Art, die Wirkungen und Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen erzeugen und die in das Parsons'sche Modell als AGIL-Energie- und LIGA-Steuerungsfluss eingebaut sind. Auf diese Weise stehen „horizontal“ (s. Pfeile in Abb. 1 und Abb. 2) die materielle „Basis“ und der kulturelle „Überbau“ in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zueinander. Veränderungen in einer Dimension bzw. in einem Subsystem (z.B. in der Kultur oder im Verhalten) wirken sich auf die jeweils anderen Dimensionen bzw. Subsysteme (z.B. auf Persönlichkeit und Sozialstruktur) aus – es sei denn, diese Wirkung wird aktiv unterbunden, beispielsweise durch „die Kunst, nicht zu lernen“ (Simon, 2007). Hinzu kommen Verflechtungen in „vertikaler“ Richtung, also beispielsweise

se die Verknüpfung unterschiedlicher Systemebenen wie des Unterrichts, der Einzelschule und des Bildungssystems, in weiterer Folge aber auch der Gesellschaft insgesamt über die kulturelle Dimension, denn: „Teilsysteme sind in erster Linie durch eine Hierarchie der Differenzierung derart miteinander verknüpft, dass das Wertsystem eines Systems niederen Grades eine differenzierte Variante des Wertsystems eines übergeordneten Systems darstellt.“ (Parsons, 1973, S. 163). Dies bedeutet zum Beispiel, dass das Streben nach einer Kultur der „Inklusion“ als einem leitenden Wert auf der Ebene einzelner Schulen, also in deren Schulkultur bzw. Schulethos erstens Ausdruck veränderter gesellschaftlicher Wertvorstellungen und insbesondere einer veränderten „Bildungskultur“ (also auf einer Ebene darüber) ist und zweitens einer Übersetzung in die leitenden Unterrichtsprinzipien (also auf einer Ebene darunter) bedarf. Des weiteren ist drittens damit zu rechnen, dass die veränderte Kultur auf jeder dieser Ebenen einerseits zur Entstehung neuer sozialer Strukturen (z.B. zu neuen Formen der Leistungsdifferenzierung) führt, andererseits durch Etablierung neuer Strukturen (z.B. „inklusive Modellregionen“) unterstützt wird. Ganz zu schweigen, viertens, von der Veränderung persönlicher Einstellungen und politischer Entscheidungen, die wiederum dem Einfluss soziokultureller Strukturen ausgesetzt sind.

Überdies erschließt sich aus dieser im Parsons'schen Modell verankerten vertikalen und horizontalen Integration der Systeme und Systemebenen die Bedeutung der (insbesondere kulturellen) Passung, des „*fit*“ – beispielsweise zwischen der allgemeinen gesellschaftlichen Bildungskultur, der Schulkultur (oder dem „Schulethos“) an einem konkreten Standort sowie letztlich den in der Klasse und im Unterricht leitenden Prinzipien, oder zwischen den kulturellen Leitbildern einer Schule, der sozialen Differenzierung in ihren Klassen sowie den individuellen Persönlichkeitsstrukturen der Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums. Wo diese Passung nicht gegeben ist, führt der entsprechende „*misfit*“ in wenig überraschender Weise zu Problemen, die selbst wiederum Antrieb und Anlass für weitere Entwicklungsprozesse auf der Suche nach Lösungen sind, wobei diese Lösungen ihrerseits (und ebenso wenig überraschend) nicht immer den von einzelnen Akteuren intendierten bzw. den in Entwicklungsprojekten verfolgten Zielen entsprechen müssen und dann selbst als neue Probleme erneut Entwicklungen provozieren – man denke beispielsweise an die „Bereinigung“ von Störungen im Kollegium durch „Mobbing“ (vgl. Reinbacher, 2015).

Da herkömmliche Modelle der Schulentwicklung (wie beispielsweise die prominente Rolff'sche „Trias“) eher intuitiv und unter dem Druck praktischer Erfahrungen und Erwartungen denn analytisch und theoretisch fundiert bzw. motiviert die Bedeutung des „*fit*“ anerkennen, gehen sie über weite Strecken von der intentionalen und instrumentellen Beherrschbarkeit damit verbundener Schwierigkeiten aus. Dies mag zwar für die Motivation der für Schulentwicklung verantwortlichen Akteure – also beispielsweise für Schulleitungen und ihre Teams, aber auch für die Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsadministration – wichtig sein (vgl. z.B. Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010), es ignoriert jedoch die systemischen Dynamiken, in die jene Prozesse, Projekte und Personen stets eingebettet sind: Schulentwicklung ist nur auf den ersten Blick eine „von außen“ von Akteurinnen und Akteuren angetriebene Aktivität. Auf den zweiten Blick zeigt sich nämlich demgegenüber, dass diese Antriebskräfte ebenfalls durch Entwicklungen in umfassenden bzw. umfassenderen Systemen (z.B. dem Schulsystem oder der Gesellschaft) verursacht – also ihrerseits „interne“ Wirkungen „externer“ Ursachen – sind (und so weiter und so fort). Damit machen die hier angestellten Überlegungen schlussendlich die Grenzen jener weit verbreiteten Vorstellung, wonach Schulentwicklung vorrangig das Ergebnis systematisch

gesteuerter, „smarter“ Aktivitäten von Akteuren (entweder außerhalb oder innerhalb einer Schule) sei, deutlich: Schule bzw. die einzelnen Dimensionen des schulischen Handelns wie den Unterricht, die Organisation oder das Personal ausschließlich als einen Gegenstand intentionaler und instrumentell angelegter Entwicklungsprozesse zu verstehen, greift zu kurz. Es geht bei Schulentwicklung also nicht nur – obwohl bereits dies anspruchsvoll genug wäre! – darum, die individuellen Aspekte des Verhaltens und der Haltung in Kombination mit der kollektiven Dimension der sozialen und kulturellen Strukturen möglichst optimal zu gestalten. Darüber hinaus bedarf es der Berücksichtigung (bzw. zuvor noch: überhaupt der Anerkennung!) selbstorganisierter systemischer Dynamiken in jenen schulischen Entwicklungsprozessen, die letztlich stets in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen eingebettet sind. Wer Schulentwicklung auf intentionales und instrumentelles Handeln reduziert (vgl. z.B. Bohl et al., 2010; Rolff, 2010), begibt sich der Chance, erwünschte Wirkungen und unerwünschte Nebenwirkungen, also Problemlösungen und damit einhergehende neue Probleme als zwei Seiten der Medaille, die sich immer nur gemeinsam vergrößern und/oder verkleinern lassen, in den Blick zu bekommen. Neben den nichtintentionalen Folgen des intentionalen Handelns (wie beispielsweise neuen Problemen, die als unerwünschte Nebenwirkungen mit Lösungen als erwünschten Wirkungen einhergehen) übersieht der eingeeengte Blick stark vereinfachender „Praxismodelle“ vor allem, dass „von außen“ oder „von oben“ veranlasste bzw. verordnete Entwicklungen bei näherem Hinsehen ihrerseits nichts anderes sind als anderswo bewirkte Wirkungen (vgl. z.B. Bateson, 1985 [1972]). Dies zeigen einerseits konkrete Inhalte von Schulentwicklung wie das oben skizzierte Beispiel von der „Inklusion“ als durch gesellschaftlichen (Werte-)Wandel bewirkte Wirkungen, und andererseits ganz allgemein die verbreitete Vorstellung, wonach Schulentwicklung nicht einfach dem Zufall oder der Bildungspolitik und -administration überlassen werden darf, sondern unter Zuhilfenahme zeitgenössischer Management-Methoden von Schulleitungen und ihren Kollegien aktiv und gezielt gestaltet, eben: „gemanaged“ werden soll (vgl. z.B. Bensen, 2010).

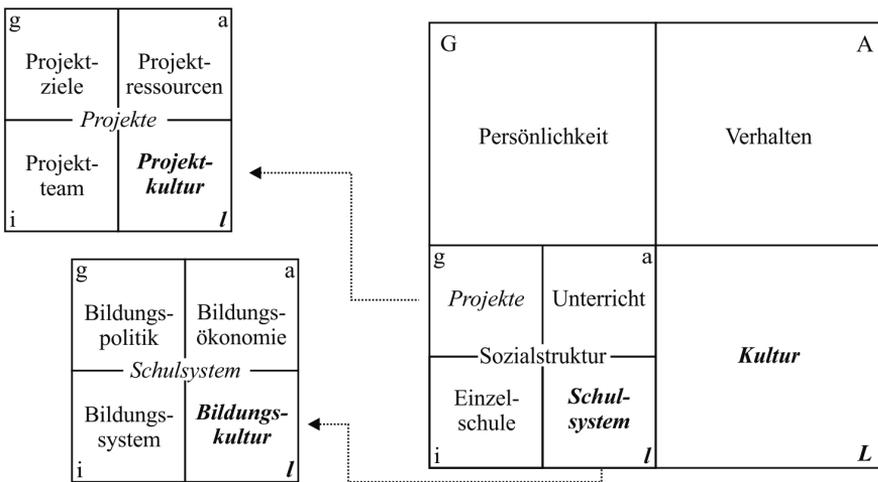


Abb. 4: Schulentwicklungsprojekte als Ausdruck eines kulturellen Paradigmas (F- bzw. I-Funktion)

Schulentwicklung als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern bzw. als Führungsaufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern in der Form von „Projekten“ oder Schulentwicklungsplanung als Ausdruck einer „neuen Schulaufsicht“ (vgl. z.B. Bonsen, 2010; Altrichter, Kemthofer & Schmidinger, 2013) – beispielsweise im Rahmen von „SQA“ und „QIBB“ in Österreich – wird bzw. werden damit selbst erkennbar als Ergebnis von Entwicklungen im Schulsystem bzw. letztlich als Epiphänomen von Entwicklungen in der Gesellschaft. Gemeint sind hier wiederum vor allem Entwicklungen im Rahmen eines bestimmten Paradigmas, das sich durch die verbreitet anzutreffende Rede von „Management“ bzw. „New Public Management“ etc. charakterisieren lässt. Denn erst im Lichte dieser – oft unreflektiert bleibenden bzw. als „blinder Fleck“ akzeptierten – paradigmatischen Rahmung erhält die Idee von Schulentwicklung als intentionale Entwicklungs- und Gestaltungsaufgabe ihren Sinn (vgl. z.B. Reinbacher, 2014b, 2015, 2016). Allerdings ist auch diese Feststellung, so lässt sich an dieser Stelle abschließend anmerken, aus einer Parsons'schen Perspektive wenig überraschend. Immerhin hat dieser in seinen Gesellschaftsanalysen (vgl. z.B. Parsons, 2007, Kap. 4 & 10) „institutionalized individualism“ und „instrumental activism“ als dominierende Wertorientierungen in modernen Gesellschaften identifiziert. Die Verschachtelung und Verflechtung von Systemebenen und Systemdimensionen wiederum bringt es mit sich, dass kulturelle Werte im Zuge von Prozessen der „Institutionalisierung“ nicht nur „die Gesellschaft“, sondern darüber hinaus ihre unterschiedlichen Bereiche – wie beispielsweise das Bildungssystem – durchdringen (vgl. Abb. 4). Für unser Thema bedeutet das: Soziale Strukturen wie das Schulsystem, die Schule und auch Schulentwicklungsprojekte werden zunehmend als Mittel für bestimmte Zwecke – und damit: als durch individuelle Akteure instrumentell gestaltbar – angesehen. Allerdings ist das nur auf den ersten Blick eine „von außen“ verursachte Entwicklung (denn im Kontext der „*conditio humana*“ liegen kulturelles und soziales System auf der „Innenseite“ des Handlungssystems). Mit Goethe ließe sich daher angesichts dieser Gleichzeitigkeit von Statik und Dynamik, Intentionalität und Nicht-Intentionalität, Innen- und Außenseite etc., die zu vielschichtigen Wechselwirkungsbeziehungen führt, formulieren: „Müset im Naturbetrachten immer eins wie alles achten: Nichts ist drinnen, nichts ist draußen; denn was innen, das ist außen.“

5 Fazit

Lehrerinnen und Lehrer sowie insbesondere Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch die zahlreichen Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsadministration auf den diversen Ebenen aus einer solchen Meta-Perspektive für diese systemischen Dynamiken in schulischen Entwicklungsprozessen, die letztlich stets in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen eingebettet sind, zu sensibilisieren, bedeutet, *nota bene*, keineswegs, sie aus der Verantwortung für Schulentwicklung (z.B. in der Gestalt von Schulversuchen oder Schulentwicklungsprojekten an einzelnen Schulstandorten und in einzelnen Schulregionen) zu entlassen. Allerdings können mit dem hier zur Diskussion gestellten Meta-Modell derartige Vorhaben in einen größeren Zusammenhang gestellt werden (vgl. nochmals Abb. 1 bis Abb. 4 in der Zusammenschau). Dies wiederum scheint erforderlich, um mit der Verantwortungszuschreibung für Wirkungen und Nebenwirkungen angemessen umgehen zu können. Denn so viel steht fest: Schulisches Handeln ist – von der Unterrichtssituation über die

Einzelschule bis hin zum übergreifenden Schulsystem – auch darüber hinaus in gesellschaftliche Zusammenhänge und damit stets auch in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen eingebettet. Schon deshalb entkommen der Unterricht, die Einzelschule und das Schulsystem (trotz allerorts beklagter Statik) der Dynamik nicht. Fest steht aber auch, dass sich nur ein Teil (und möglicherweise nur ein eher geringer Teil) dieser Entwicklungsprozesse in die Form von „Projekten“ bringen und dann „managen“ lässt. Das hier vorgestellte Modell kann deshalb nicht zuletzt dazu ermutigen, die Existenz selbstorganisierter Prozesse (auch) als Chance und nicht (nur) als Risiko für organisierte Projekte anzuerkennen (vgl. in diesem Sinne z.B. Reinbacher, 2013, 2017).

Literatur

- Altrichter, H., Kemethofer D. & Schmidinger, E. (2013). Neue Schulinspektion und Qualitätsmanagement im Schulsystem. *Erziehung und Unterricht*, 169 (9/10), 961-978.
- Baecker, D. (2006). Erziehung im Medium der Intelligenz. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems* (S. 26-66). Wiesbaden: VS.
- Bateson, G. (1985 [1972]). *Ökologie des Geistes*. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS.
- Bohl, Th., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 199-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Drepper, Th. & Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205-237). Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fingerle, K. (1985). Von Parsons bis Fend. Strukturell-funktionale Schultheorien. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 37 (9), 416-421.
- Krainz, U. (2017). Schulentwicklung. In J. Böhm & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende* (S. 43-68). Münster: Waxmann.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 22-30.
- Murphy, J. (2013). The Architecture of School Improvement. *Journal of Educational Administration*, 51 (3), 252-263.
- Parsons, T. (1951). *Toward A General Theory of Action*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1970 [1951]). *The Social System*. Glencoe: The Free Press.
- Parsons, T. (1973). Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanischen Soziologie* (S. 216-244). Stuttgart: F. Enke.
- Parsons, T. (2007). *American Society. A Theory of the Societal Community*. Edited and Introduced by Giuseppe Scortino. Boulder: Paradigm.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S. (2008). Theorie der Schulentwicklung – ein komplexer Theorienverbund zur Schulreform. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 14-21.
- Reinbacher, P. (2013). Der Nutzen des Risikos für die Organisation. Management von Risiko, Management als Risiko oder Management mit Risiko? *Zeitschrift Führung + Organisation*, 82 (6), 422-427.
- Reinbacher, P. (2014a). Strategien des Change Management. Eine Systematisierung unter Rückgriff auf T. Parsons. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45 (4), 465-48.

- Reinbacher, P. (2014b). Marketing als Meta-Konzept für das Management von Schulen?! *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), 173-189.
- Reinbacher, P. (2015). Autonomie, Accountability und Anomie. Eine kurze soziologische Betrachtung zur Qualitätsinitiative „SQA“ in Österreich. *Journal für Schulentwicklung*, 19 (3), 62-67.
- Reinbacher, P. (2016). Ein theoretischer Bezugsrahmen für „Schulentwicklung“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38 (2), 295-318.
- Reinbacher, P. (2017). Schule als System neu denken. *Schulverwaltung aktuell*, 5 (3), 74-76.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Simon, F. B. (2007). *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Weick, K. E. (1969). *The Social Psychology of Organizing*. Reading: Addison-Wesley.

Angaben zum Autor

Dr. Paul Reinbacher, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz/Donau, Hochschulprofessur (ph1) für Bildungs- und Qualitätsmanagement.
paul.reinbacher@ph-ooe.at

Christian Schroll

Emotionen und Bildungswiderstand in schulischen Entwicklungsprozessen

Emotions and Resistance to Education in the Context of School Development

Zusammenfassung

Der Artikel gibt einen Einblick in die Bedeutung und Wirkung von Emotionen im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse und leistet einen Beitrag zur Relevanz des Umgangs mit den darin möglichen Widerständen. Zunächst werden ausgewählte wissenschaftliche Grundlagen zu Emotionen im Bildungskontext und evidenzbasierte Aspekte von Bildungswiderstand illustriert. Aus ersten Stellungnahmen im Rahmen von schriftlichen Befragungen werden Erfahrungen, Wirkungen und Bedeutungen von Emotionen und deren Nutzen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen aus Sicht der Schulentwicklungs-Expert*innen erörtert. Ferner werden daraus resultierende Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit Bildungswiderstand aufgezeigt.

Abstract

The article gives an insight into the meaning and effect of emotions in the context of school development processes and contributes to the relevance of dealing with the possible resistances therein. First, selected scientific foundations on emotions in the educational context and evidence-based aspects of educational resistance are illustrated. Experiences, effects and meanings of emotions and their benefits within school development processes are discussed from the point of view of school development experts from initial statements within the framework of written surveys. Furthermore, the resulting possibilities and limits in dealing with educational resistance are pointed out.

1 Der Emotionsbegriff

Der Terminus Emotion entstammt laut Duden (2015) der lateinischen Sprache „motio“/ „movere“ und wird nach dem allgemeinen Begriffsverständnis als Gemüts-, Gefühlsbewegung bzw. Erregung definiert. Ciompi (2005) verweist in der Emotionsdefinition auf den motivationalen und energetischen Aspekt des von Descartes implementierten Terminus in der Wissenschaft und hebt die unscharfe Abgrenzung und synonyme Verwendung der Begriffe Emotion, Affekt und Gefühl hervor. „Ein Affekt ist eine von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe.“ (S. 67) Den Begriff Gefühl ordnet der Autor einer umgangssprachlichen Verbalisierungsform zu, welche eher der Intuition und dem „subjektiven Körpererleben“ (S. 62) zugeschrieben wird. Bei allen drei Aspekten handelt es sich um affektive Phänomene, die sowohl physische als auch psychische Befindlichkeiten und Gestimmtheiten implizieren.

Lazarus, Averill und Opton (1977) belegen wesentlich früher in einer Untersuchung, dass jeder emotionale Ausdruck auf einem kognitiven Vorgang basiert. Demnach werden durch Informationen Emotionen ausgelöst. Pekrun (1988) rückt bei der Erklärung von Emotion die Subjektivierung des Erlebens ins Zentrum:

- „Jede Emotion hat eine affektive Komponente, einen für jede Emotion spezifischen, nicht-repräsentatorischen Erlebensanteil.
- Jede Emotion hat eine kognitive Komponente, eine spezifische Kognition.
- Jede Emotion hat eine körperperzeptive Komponente, d.h. jeweilige physiologische und expressive Abläufe“ (S. 99).

Emotionen sind nach Ciompi (2005) als „komplexes Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Faktoren“, die affektive Erfahrungen und kognitive Prozesse hervorrufen können, zu verstehen und somit ein komplexes Muster von Veränderungen. Die Veränderungen haben mit kognitiven Prozessen, Gefühlen, physiologischen Erregungen und Verhaltensweisen zu tun. Sie werden als Reaktion auf eine Situation sichtbar, die ein Individuum als persönlich bedeutsam erfasst hat.

Zuletzt sei auf die existenzanalytische Begriffsdefinition von Längle (1993) verwiesen, der Emotion als einen Teil von Gefühl im engeren Sinn definiert:

Die Emotion ist ein Fühlen, das auf persönliche Werte bezogen ist. Sie ist daher die subjektive Erlebnisqualität zu einem Erlebnisinhalt. Diese Erlebnisqualität ist durch die Eigenschaft förderlich oder abträglich für die Lebenseinstellung bzw. Lebensgestimmtheit sowie durch eine spürbare (= wahrgenommene) innere Bewegtheit der Lebenskraft gekennzeichnet. (S. 187)

Emotion ist hierbei als Mobilisierung von sogenannten Grundwerten zu interpretieren.

2 Bildungswiderstand

Die Bezeichnung Widerstand wird in verschiedensten Zusammenhängen differierend artikuliert. Die Naturwissenschaften heben Widerstand als physische Ordnung und Grundlage für Wachstum, Entwicklung und Bewegung hervor. Christlich theologische Ansätze bekunden nach Axmacher (1990) den Terminus gegen die Versuchungen des Amoralischen als

sogenannten „gottwohlgefälligen Widerstand“ (S. 12). Rechtssysteme in Europa richten Widerstand auf Widerstandspflicht und Widerstandsrecht gegen tyrannische Herrschaftsbedingungen und Abwehr gegen eine Staatsgewalt aus. Die Psychoanalyse spricht in Verbindung mit Widerstand von einem Ablaufprozess und den inbegriffenen unbewussten Vorgängen der Psyche zur Verhinderung angst- und unlustvoller Aspekte. In der Alltagskommunikation wird Widerstand als unterschiedliche Handlungsform von Verweigerung und Opposition definiert. (Zimmermann, 2013)

Der Widerstandsbegriff wird im pädagogischen Bereich weitgehend im Sinne von Verweigerung und Lernwiderstand gebraucht und dient der Charakterisierung von psychologischen Barrieren, die Lernende bei der Wissensaufnahme beeinträchtigen. Widerstand ist dabei mit Ablehnung, Abwehr und Opposition gleichzusetzen. Die Betrachtungsweise, dass Widerstand für etwas dienlich und wirksam sein kann, findet in pädagogischen Angelegenheiten wenig Gebrauch (ebd.). Nach Axmacher (1990; 1992) handelt es sich in dieser Sache um Widerstandsformen, die offen versus verdeckt bzw. aktiv versus passiv sind und die für lernende Menschen die Möglichkeit schaffen, einen Teil ihrer Subjektivität zurückzuerlangen. Dieser „Re-Subjektivierungsprozess“ schließt nach Zimmermann (2013, S. 134) die Zurückgewinnung von Beziehungskompetenz, Handlungskontrolle und Emotionalität mit ein.

Widerstand ist sowohl ein gesellschaftlicher als auch individueller Lernprozess, der „als Entwicklung von Lernkapazitäten, welche die vergesellschafteten Individuen auf Vorrat produzieren und die dann abgerufen werden, wenn die gesellschaftlichen Probleme nicht mehr mit den herkömmlichen Mitteln gelöst werden können und neue Lösungsansätze benötigt werden“ (ebd., S. 124) zu verstehen sei. Die Autorin deskribiert Bildungswiderstand als eine aus der individualisierten Natur heraus selbstdestruktive Verhaltenswirkung und begründet die Destruktion aufbauend auf Axmacher (1992): „Es spricht [...] alles gegen die Vermutung, man könne für einen Widerstand gegen Bildung vernünftige Argumente ins Feld führen.“ Zudem konstatiert Zimmermann (2013) in ihrer empirischen Untersuchung, dass Bildungswiderstand auf die Biografie und die individuelle Determination des Lernenden zurückzuführen sei und es sich dabei um erlernte Emotionen beziehungsweise auf die Bildungssituation handle. Bildungswiderstand stehe hier nicht im Zusammenhang mit dem Aspekt der Bildungsteilnahme an sich, sondern mit der emotionalen Grundhaltung, die ein lernender Mensch zur Teilnahme an Bildung innehat.

Ähnlich wie in der synonymen Begriffsdefinition von Emotion (Affekt, Gefühl und Emotion) nach Ciompi (2005; vgl. Kap. 1), wird beim Begriff Widerstand gegen Bildung eine Bedeutungsähnlichkeit, in diesem Fall Nichtteilnahme und Abstinenz, subsumiert. Dennoch bedarf es einer genauen Abgrenzung: Nichtteilnahme bedeutet eine fehlende physische Anwesenheit, Abstinenz hingegen eine bewusste Entscheidung zur Unterlassung von Bildung. Widerstand ist als emotionale Stellungnahme gegenüber Bildungsaktivitäten zu verstehen und äußert sich in verschiedenen Handlungsmustern im Wirkungszusammenhang mit Teil- und Nichtteilnahme an Bildungsaktivitäten (Zimmermann, 2013).

3 Erste empirische Befunde

Laut Gläser-Zikuda, Hofmann, Bonitz und Lippert (2018) nehme die Bedeutung von Emotionen im Bereich des schulischen Lernens, Leistens und Wohlbefindens von Schüler*innen zu. Emotionen seien verantwortlich für die Reduzierung, Aufrechterhaltung und Auslösung von Anstrengung in Leistungs- und Lernsituationen und somit wesentliche Prädikatoren von Lernleistungen und den damit einhergehenden Widerständen. Dies trifft aufgrund lebenslanger Lernprozesse ebenso auf Lehrer*innen, Schulleiter*innen und Personen der Schulaufsicht im komplexen Handlungsfeld Schule zu. Die beteiligten Personen werden mit veränderten, vielfältigen und neuen Aufgaben konfrontiert. „Emotionen, die hierbei erlebt werden, dürften daher [...] eine wichtige Rolle spielen“ (Gläser-Zikuda et al. 2018, S. 378). Vor diesem Hintergrund und bezugnehmend auf die Bedeutung und Wirkung von Emotionen und Widerstand in Kapitel 1 und 2 wird eine empirische Erhebung bei 122 aktiv tätigen Personen im Bildungsbereich durchgeführt. Das primäre Ziel ist, mittels einer schriftlichen Befragung die Bedeutung und Wirkung von Emotionen und Widerständen in schulischen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen aus Sicht der Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Schulentwicklungsberater*innen und Personen der Schulaufsicht zu erfassen und daraus mögliches Potenzial abzuleiten. Die schriftliche Befragung beinhaltet daher Themenfelder wie Begriffsassoziationen, Erfahrungen, inhaltliche und soziale Aspekte, Wirkungen, Wahrnehmungen und Bedeutungen von Emotionen und Widerständen und deren Umgangsmöglichkeiten und Nutzen innerhalb von schulischen Entwicklungsprozessen. Im Wintersemester 2017/18 werden dazu 60 Lehrer*innen und 30 Schulleiter*innen der allgemeinbildenden Pflichtschulen, allgemein- und berufsbildenden mittleren, höheren sowie landwirtschaftlichen Fachschulen, 20 Schulentwicklungsberater*innen und 12 Personen aus dem Bereich der Schulaufsicht in Österreich befragt.

Die Rücklaufquote inkludiert 16 Rückmeldungen: sechs Lehrer*innen, vier Schulleiter*innen, drei Schulentwicklungsberater*innen und drei Personen der Schulaufsicht. Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass von 16 verschriftlichten Rückmeldungen lediglich neun auf die gegebenen Fragestellungen antworten. Sieben Teilnehmer*innen geben ihre Stellungnahmen per Telefoninterview ab. Erste Ergebnisse resultieren aus einer reduktiven Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Die Befragungs- und Interviewinhalte werden thematisch strukturiert und vier Aspekten zugeordnet.

3.1 Bedeutung von Schulentwicklung – Emotionen – Bildungswiderstand

Schulentwicklung bedeutet für Pädagog*innen die Umsetzung verpflichtender Veränderungsmaßnahmen seitens der Schulaufsicht und dient überwiegend der organisationalen Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung am Schulstandort. Entwicklungsprozesse, die Veränderungen herbeiführen, lösen bei den beteiligten Personen Emotionen aus, welche Ungewissheit und innere Werte-Konflikte beinhalten. Weil es an Veränderungs- und Reflexionsbereitschaft der betroffenen Personen im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse mangelt, reagieren diese mit Widerstand und Verlustangst im Sinne einer Einschränkung von Freiheit. Ineffiziente Führungsstrukturen und fehlende Klarheit in Bezug auf die pädagogische Neuausrichtung erzeugen bei Pädagog*innen Besorgnis hinsichtlich der persönlichen Positionierung am Schulstandort.

Es stellen sich in dieser Kausalität drei Fragen, die einer vertiefenden Auseinandersetzung bedürfen:

1. Inwieweit implizieren die Abwehrformen und Widerstandsreaktionen der Pädagog*innen Ausdruck persönlicher Dispositionen im Sinne der Zurückgewinnung von Beziehungskompetenz, Handlungskontrolle und Emotionalität? (Zimmermann 2013; vgl. Kap. 2)
2. Inwiefern handelt es sich im un- und bewussten Ausdruck von Widerständen im Rahmen der Bildungsaktivität Schulentwicklung um ein emotionales Statement seitens der Pädagog*innen und/oder um mögliche Resultate berufshabituelier Prägungen? (Krainz 2017)
3. Wie kann Bildungswiderstand in diesem Zusammenhang als möglicher Hinweis auf die Funktionslogik im System Schule betrachtet werden? (ebd.)

3.2 Ursachen und Wirkungen von Bildungswiderstand

Bildungswiderstand in Zusammenhang mit schulischen Entwicklungsprozessen ist die Folge von kontinuierlichen Restriktionen der Budgetressourcen bzw. ökonomischen Beharrlichkeiten und geht aus Sicht der Pädagog*innen aus bildungspolitischen Novellierungen hervor. Die Akteur*innen fühlen sich aufgrund der Ökonomisierung von Bildung in ihrer pädagogischen Tätigkeit eingeschränkt und äußern Unzufriedenheit in Bezug auf zu rasche Veränderungstendenzen. Qualifikation steht im Vordergrund, emanzipatorische Bildungskonzepte treten in den Hintergrund, weil die gegenwärtige Wissensgesellschaft vorrangig auf ökonomischen und weniger auf pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Kriterien beruht (Zimmermann 2013).

3.3 Emotionen und deren Nutzen

Schulentwicklungsprozesse geben un- und bewussten Ausdruck von Gefühlen und Emotionen wieder und machen durch das emotionale Handeln das subjektive Erleben und den tatsächlichen Bedarf von schulbezogenen Themen transparent. Emotionen als komplexes Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Faktoren (Ciompi 2005; vgl. Kap. 1) treiben die Entwicklung und Veränderung von Sichtweisen hinsichtlich einer Qualitätsoptimierung voran, sofern sie in einem von außen begleiteten Entwicklungsprozess zugelassen und bearbeitet werden. Gleichmaßen präzisieren Emotionen mögliche Motivationsfaktoren und legen die subjektiv wahrgenommene innere Bewegtheit (Längle, 1993; vgl. Kap. 1) der Beteiligten im Schulentwicklungsprozess dar und veranschaulichen Wirkungsmechanismen des gruppendynamischen Prozessverlaufs. Des Weiteren begünstigen durch Informationen ausgelöste Emotionen (Lazarus, Averill & Opton, 1977; Pekrun, 1988) den Diskurs um die schulische Diversitätskultur. Emotionen und Gefühle wirken förderlich auf die Nutzung von Synergieeffekten und somit nutzbringend auf die Zusammenarbeit im Kollegium ein.

3.4 Kritische Perspektiven

Schulische Verantwortungsträger*innen bzw. Führungskräfte stellen über die schriftliche Befragung hinaus die Bedeutung und Notwendigkeit des Untersuchungsthemas Emotionen und Bildungswiderstand in schulischen Entwicklungsprozessen aufgrund aktueller gesellschafts- und bildungspolitischer Entwicklungen in Frage.

Der Erhebungszeitpunkt und die aktuellen Entwicklungstendenzen am Bildungssektor erscheinen aus deren Sicht ungünstig und sind für die lernende Organisation Schule nicht zweckdienlich.

Laut Schulaufsicht initiieren die Befragungsaspekte bei Pädagog*innen negativ konnotierte Befindlichkeiten im Kontext schulischer Qualitätsentwicklung. Die schriftliche Befragung von Pädagog*innen aller Schultypen wird deshalb nur wenig unterstützt, weil vom Standpunkt der Schulaufsicht aus Diskurse um Emotionen keineswegs die schulische Qualitätsentwicklung und Wirksamkeit des nachhaltigen Lernens unterstützen. Vielmehr bedürfe es der Fokussierung auf Kompetenz- und Leistungsförderung bzw. Output-Optimierung, weniger der emotionalen Regulation. Diese Sichtweisen stehen einerseits im Widerspruch zur Notwendigkeit der Emotionsregulationskompetenz einer Person als wesentlicher Teil des nachhaltigen und lebenslangen Lernens (vgl. Bischof, 1989; Giesecke, 2007; Zimmermann, 2013). Andererseits bedarf es nach Beer, Beer und Rosenthal (2017, S. 117) in Anlehnung an Saarni (2002) der „Bewusstheit über eigene Emotionen, die Wahrnehmung von fremden Emotionen, eine sprachliche Kommunikation über Emotionen, [...] die Fähigkeit zur Emotionsregung, ein Bewusstsein über die Rolle der emotionalen Kommunikation in Beziehungen und die Fähigkeit zu emotional selbstwirksamem Verhalten“. Emotionale Intelligenz als „Intelligenz der Gefühle“ (Beer et al., 2017, S. 115) oder Intelligenz der Emotionen ist nach Goleman (1996) jene „Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen“ (S. 56).

4 Conclusio

Aus der Gegenüberstellung und einem Vergleich zwischen ausgewählten wissenschaftlichen Theorien zum Thema Emotion und Bildungswiderstand und den ersten Untersuchungsergebnissen sowie aus Reaktionen hinsichtlich empirischer Erhebungsverfahren seitens der befragten Personen, werden folgende Präsumtionen zum aktuellen Forschungsstand abgeleitet:

- Emotionen als komplexes Interaktionsgefüge objektiver und subjektiver Faktoren bewirken affektive Erfahrungen, rufen kognitive Prozesse hervor und nehmen im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse einen bedeutsamen Stellenwert ein.
- Emotionen unterstützen die Entwicklung und Veränderung von Sichtweisen in schulischen Entwicklungsprozessen und dienen dabei als mögliche Motivationsfaktoren. Zudem begünstigen sie die Nutzung von Synergien in der kollegialen Zusammenarbeit.
- Bildungswiderstand als emotionale Offenbarung des pädagogischen Personals gegenüber Bildungsaktivitäten resultiert aus der Vielzahl bildungspolitischer Novellierungen und Ökonomisierung von Bildung.
- Das Schulaufsichtspersonal fordert Kompetenzentwicklung und Leistungsförderung von Lernenden und eine damit einhergehende Output-Optimierung. Diese Gruppe sieht keinen Bedarf, zum aktuellen Zeitpunkt Emotionen und Widerstände in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen zu thematisieren.

Ein zentrales Merkmal ist, dass im Gesamtkontext der Untersuchung von Schüler*innen, denen die schulischen Entwicklungsmaßnahmen nachhaltig dienen sollten, keine Rede ist. Abschließend gilt es zu vermerken, dass dieser Grundlagenartikel als Problemaufriss im Forschungskontext von Emotionen und Bildung zu betrachten ist. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass bei dieser Forschungsthematik die schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument eher ungünstig erscheint. Um weitere fundierte Erkenntnisse hinsichtlich Wirkungen, Erfahrungen, Bedeutungen und Nutzen von Emotionen und Bildungswiderstand in schu-

lischen Entwicklungsprozessen zu gewinnen, bedarf es der Durchführung und empirischen Analyse von Einzel- und Gruppeninterviews.

Literatur

- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung: zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Axmacher, D. (1992). Widerstand gegen Bildung – Handlungsstruktur und narrativer Kontext eines vergessenen Phänomens. In M. Kipp & R. Czycholl & E. Meuler (Hrsg.), *Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (S. 187-213). Frankfurt am Main: Deutscher Studienverlag.
- Beer, G., Beer, R. & Rosenthal, S. (2017). Aspekte emotionaler Kompetenz von Menschen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Berufen. In D. Lindner & E. Stadnik. (Hrsg.), *Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016* (S. 116-134). Wien: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Band 14.
- Bischof, N. (1989). Emotionale Verwirrungen Oder: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Biologie. *Psychologische Rundschau*, 40, 188-205.
- Ciampi, L. (2005). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck.
- Duden (2015). *Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. (8. Aufl.). Bibliografisches Institut.
- Euler, H. A. & Mandl, H. (1983). *Emotionspsychologie*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Giesecke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gläser-Zikuda, M., Hofmann, F., Bonitz, M., Lippert, N. (2018). Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 377-396). Wiesbaden: Springer.
- Goleman, D. (1996). *EQ – Emotionale Intelligenz*. München/Wien: Carl Hanser.
- Krainz, U. (2017). *Widerstand in Schulentwicklungsprozessen: Organisationsdynamische Betrachtungen eines allzu bekannten Phänomens*. Präsentation im Rahmen der Bundestagung ARGE Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Linz.
- Längle, A. (1993). *Zur Begrifflichkeit der Emotionslehre in der Existenzanalyse*. Abgerufen von <http://laengle.info/downloads/Emotionslehre%20-%20Begrifflichkeit%20-%202003%20-%20In%20-%20Emot%20u%20Ex.pdf> [16.1.2018].
- Lazarus, R. S., Averill, J. R. & Opton, E. M. (1977). Ansatz zu einer kognitiven Gefühlstheorie. In N. Birbaumer (Hrsg.), *Psychologie der Angst* (S. 182-207). München: Springer.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München/Wien: Psychologie-Verlag-Union.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, U. (2013). *Bildungswiderstand. Lernende Erwachsene im Spannungsverhältnis von Individualität und Funktionalität*. Uelvesbüll: Der Andere Verlag.

Angaben zum Autor

Christian Schroll: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien; Institut für Didaktik, Schulentwicklung und Grüne Pädagogik. Hochschulprofessor für Allgemeine Pädagogik; Lehrbeauftragter an der Universität Wien und an Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Arbeitsschwerpunkte Schulentwicklung, Leadership, Lehren und Lernen), EBIS-Berater. christian.schroll@agrarumweltpaedagogik.ac.at

*Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Breit
und Ann Cathrice George*

Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung

Evidence-Oriented Development of Schools and Teaching: Preflectioning as a Requirement for Development

Zusammenfassung

Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung benötigt Transfer und Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. Diese Prozesse sind zunächst weder linear planbar, noch kausal vorhersehbar und erfordern neben bestimmten Haltungen vor allem professionelle Reflexions- und Proflexionsarbeit als Preflectioning. Um Wandlungsprozessen an Schulen adäquat mit Offenheit und gleichzeitig Sicherheit zu begegnen, muss Entscheidungsarbeit als kontinuierlicher Prozess erklärbar sein. Im Beitrag werden professionell gelebte Architekturen und Modelle erörtert, inhaltlich miteinander verbunden, ihre wechselseitigen Auswirkungen aufgezeigt und somit Gelingensbedingungen für eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung dargestellt.

Abstract

Evidence-oriented quality development requires transfer and transformation between research and practice. Initially, these processes can neither be planned linearly nor predicted causally and require, in addition to certain attitudes, above all professional reflection and profection as preflectioning. In order to respond adequately to change processes in schools with openness and confidence at the same time, decision-making work must be explainable as a continuous process. In this contribution, we discuss professional and practice-oriented architectures and models, link their contents, point out their mutual effects and thus present the conditions for a systematic school development.

1 Wandel durch Einführung der Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

Schulen sind soziale und gesellschaftliche Systeme mit eigenen Kulturen und Identitäten, die sich bei ihren Akteurinnen und Akteuren im Ethos und innerlich wie äußerlich beobachtbaren Haltungen (Habitusformationen) zeigen (vgl. Schratz & Wiesner, 2018). Dies muss im Rahmen einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung, die auf zyklischer, professioneller Reflexions- und Proflexionsarbeit¹ (Prefflectioning) fußt, immer mitgedacht und berücksichtigt werden.

Mit der Einführung der Kompetenzorientierung und den damit verbundenen Bildungsstandards sowie der begleitenden bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskussion wurde in Österreich eine besondere Veränderung im Bereich der Schul- und Unterrichtskultur, der Identität, der Haltung und des Ethos eingeleitet: weg vom sogenannten *Angebotsparadigma* (Altrichter & Posch, 2007), weg von einer vorrangig sozialen Bezugsnormorientierung über reine *Leistungsvergleiche* und Ergebnisse (performance goals; Dickhäuser & Rheinberg, 2003) oder einem *passiv gelenkten Lernen* (Krainer, 2004) hin zu einer *Kompetenzkultur* (Steinkellner & Wiesner, 2017) als *next practice* (vgl. Kruse, 2004), auf eine *Zielorientierung* (learning goals; Dickhäuser & Rheinberg, 2003) und durch inhaltlich gesetzte Kompetenzstufen hin zu einer kriterialen Bezugsnorm (als Messung des Abstands zum Ziel).

Die Einführung der Kompetenzorientierung in Verbindung mit Bildungsstandards ging einher mit validen, objektivierten Kompetenzmessungen und deren Rückmeldungen an Schulen durch die Standardüberprüfungen mittels kriterialer, sozialer und fairer Bezugswerte. Damit vollzieht sich an den österreichischen Pflichtschulen gegenwärtig ein beachtlicher Wandel in der Bedeutsamkeit professionell gelebter Reflexions- und Proflexionsarbeit als Feedbackkultur am Standort (vgl. Krainz-Dürr, 2012; Schreiner & Wiesner, 2016). Das nachhaltige Arbeiten mit Bildungsstandards und die Perspektive der Kompetenzorientierung benötigt sowohl eine *professional learning community* (vgl. Stoll & Seashore, 2007) als auch professionalisierten Erfahrungsaustausch im Sinne einer *community of practice* (vgl. Wenger, 2000) und damit ein koordiniertes Zusammenwirken aller Lehrer*innen, Schulleitungen und Schulaufsicht (vgl. Tabelle 1), wie auch der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung sowie von Wissenschaft und Bildungsadministration.

Tab. 1: Die grundlegenden Konzepte: communities of practice und professional learning communities

	Konzept	Zweck	Gemeinschaft	Kooperation
communities of practice	Wenger, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002	Wissen schaffen, erweitern, austauschen, reflektieren und personale Kompetenzen entwickeln	durch Fachwissen und Leidenschaft für ein Thema	durch Leidenschaft, Engagement, Verbindlichkeit, Identifikation mit der Gruppe und ihrer gemeinsamen Expertise
professional learning communities	Bolam et al., 2005; Stoll & Seashore, 2007	gemeinsame Werte und Visionen reflektieren, teilen, erweitern, entwickeln	durch Fokussierung auf das Lernen (personal als in Gruppen) und gegenseitige Vernetzung, Unterstützung und Partnerschaft	durch kollektive Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen, gegenseitige Offenheit und Vertrauen

¹ Reflexion und Proflexion ergeben im Hier und Heute (Presence) ein Prefflectioning.

Gerade eine Neuausrichtung und ein Neudenken von „Zusammenarbeit, Orientierung an Kompetenzen, gelingende[r] Teamarbeit erfordern ein Umdenken in den Schulen, für das der Begriff Paradigmenwechsel nicht zu hoch gegriffen ist“ (Posch, Rauch & Seidl, 2012). Diese Perspektive der Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ist vielmehr als Wandel und Veränderung der Schul- und Unterrichtspraxis zu sehen, als Bildungsstandards nur als neue Steuerungsinstrumente oder reine Leistungstestungen (im Sinne von performance standards) zu bezeichnen (vgl. George, Süß-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016).

Die an Österreichs Pflichtschulen verordneten Standards sind „keine Überprüfung der Schüler und Schülerinnen“, sondern „eine Zielvorgabe für die Qualität des Unterrichts“ an einer Schule (vgl. Bundesministerin Gehrler, 2004)². Durch diese Fokussierung auf die Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität entstanden durch Standards in Österreich auch bisher keine Rechtsfolgen und es gibt keine stark ausgeprägte Rechenschaftskultur (vgl. Wiesner et al., 2016). Vielmehr ist der Anspruch vorhanden, dass die Rückmeldungen von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten (Lehrende, Schulleitung, Schulaufsicht, Bildungsadministration) als produktiver Beitrag für Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort und einer evidenzorientierten Qualitätsentwicklung genutzt werden sollen (vgl. bm:uk-Rundschreiben Nr. 6/2012).

2 Evidenz als Grundlage und Impuls für Wandel

Um das Konzept einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verstehen, ist es notwendig, den Begriff der *Evidenz* zu durchleuchten und um eine *professional learning community of practice (plcop)* zu ergänzen. Letztere entwickelt sich aus dem Konflux der beiden Konzepte communities of practice und professional learning communities (vgl. Tab. 1). Evidenz lässt sich nicht problemlos und vor allem nicht ausschließlich aus der aktuellen Diskussion in der Bildungsforschung heraus einheitlich und eindeutig definieren. Eine Klärung des Terminus Evidenz benötigt eine Rückbesinnung auf die Herkunft und die Entwicklung des Begriffs, um den Anwendungsraum, den Bedeutungsumfang und den Sinngehalt für die Schul- und Unterrichtsentwicklung einordnen zu können.

Ursprünglich setzt sich der Begriff der Evidenz aus den Wortbestandteilen *videre* (sehen) und *e(x)* (aus, heraus) zusammen und steht für „*woraus etwas ersehen*“. Das Substantiv *evidentia* verwendet Cicero als Wortschöpfung im Sinne von klarer Darstellung erstmalig in seiner akademischen Abhandlung im Dialog *Lucullus* (45 v. Chr.; Schäublin, 1995).³ Quintilian (ca. 30 bis 96 n. Chr.) benutzt Evidenz unter Bezugnahme auf Cicero als Qualität von Aussagen und Darstellungen. *Evidentia* dient für Quintilian sowohl als „Sachverhalts-erzählung“ als auch als „Beweisführung“ (Ueding, 1996, S. 43). Celsus (ca. 25 v. bis 50 n. Chr.) verwendet häufig die Phrase *evidentes causae* und meint in der damaligen Medizin die augenscheinlichen Ursachen. Evidenz ist im „Kontext des Beweises“ zu verstehen, als eine „sorgfältige Beobachtung der empirischen Sachverhalte“, die einen „Bestandteil eines

² Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Elisabeth Gehrler: 20. Sitzung des Bundesrats, Stenographisches Protokoll der 706. Sitzung, 2004.

³ Einen herzlichen Dank an LSI HR Univ.DoZ. Mag. Dr. Fritz Lošek, Herausgeber des Stowasser (Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch), Korrespondenz vom 05.12.2017.

Arguments“ bilden (Bächli & Graeser, 1995, S. 230). Etwa ab dem 13. Jahrhundert findet „Evidenz“ Eingang in die europäischen Landessprachen (Ritter, 1972, S. 830).

In der Bildungsforschung wird seit nunmehr zehn Jahren eine immer noch anhaltende Diskussion über die Gegenüberstellung von englischer Auslegung des Evidenz-Begriffs, diverse Missverständnisse und eine deutsche Deutung geführt, wie z.B. bei Jornitz (2008, 2009) und Stark (2017). Dies erscheint insofern nicht sinnvoll, da der Ausgangspunkt der Klärung vielmehr in der ursprünglichen Erschaffung und Verwendung des Wortes liegt oder auch bereits frühere, historische Klarstellungen zur Übersetzung des Begriffs vorliegen. Auch der Hinweis auf den medizinischen Kontext und damit verbundene systematische Forschung durch Studien zur Schaffung von Nachweisen (Wirksamkeit) wie auch die Verbindung zum „Instrumentarium der quantitativen Methoden“ (vgl. Jornitz, 2009, S. 70) erscheint bei näherer Betrachtung nicht stimmig. So schreibt Curti (1928, S. 109) in seiner Abhandlung zum Zivilprozess in England am Ende der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts, dass der englische Begriff *evidence* im anglo-amerikanischen Rechtswesen begrifflich mit dem deutschen Wort Beweis übereinstimmt und eben nicht den *Nachweis* einer Tatsache (*proof of fact*) bezeichnet. Evidenz meint demnach nicht, dass etwas „augenblicklich eingesehen, ja verstanden werden kann“, da „es nicht mehr erklärt und begründet werden muss“ (Jornitz, 2009, S. 68). Damit können für Evidenz die Begriffe „Nachweis [und] Beweis“ (Stark, 2017, S. 100) nicht einfach synonym verwendet werden.

Evidenz steht vielmehr für „die unmittelbare Gewissheit des anschaulich Eingesehenen oder notwendig zu Denkenden“ und bezeichnet „dasjenige, was einleuchtet“ (Ueding, 1996, S. 33f.). Evidenz ist der „Grund für die Gewissheit, mit der einer Erkenntnis zugestimmt wird, die daraufhin als Wissen bezeichnet wird“ (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 127). Evidenz teilt sich in der Fachsprache der Philosophie in eine eher objektive Form der „Wahrheitsfindung“ (ein Sachverhalt zeigt sich bzw. ist sichtbar) und in eine eher subjektive Form der „Wahrheitsanerkennung“ (ein Sachverhalt wird gesehen bzw. ist einleuchtend). Ein durch Evidenz gewonnenes Urteil ist jedoch darauf angewiesen, dass den Beweisen, Belegen und Erklärungen auch Einsichtigkeit zuerkannt wird. Evidenz speist sich damit aus der Qualität von zu verstehenden Aussagen, Konzepten, Kreationen und deren Darstellung durch ein einsichtiges, aber auch anerkennendes Erkennen auf Grundlage einer klaren Beweisführung und Sachverhaltserzählung. Evidenzen sind dann der Grund für eine „Gewissheit, mit der einer Erkenntnis zugestimmt werden kann“ (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 127), auf Basis von Beweis(en) in Form von (Er-)Klärung(en) und Beleg(en) sowie regelmäßigem Urteilen auf Grundlage von Daten, Informationen und Wissen, um daraufhin anwendungsbezogenes Handeln (Können) zu ermöglichen und um Entscheidungen treffen zu können.

Verfolgenswert ist sicherlich die kritische Frage, ob „evidenzbasierte Bildungsforschung“ grundsätzlich „einen bestimmten Forschungstypus“ (Forster, 2014, S. 890) repräsentiert⁴. Das Ziel einer solchen Bildungsforschung für eine evidenzinformierte Bildungspolitik wäre somit die Verwissenschaftlichung der Politik und die wissenschaftliche Professionalisierung der pädagogischen Praxis unter dem Titel „Wissen, was wirkt“ (vgl. Bellmann & Müller, 2011). In diesem Sinne ist Forster (2014) zuzustimmen, dass eine *Kritik der Evidenz* notwendig ist, deren Aufgabe darin besteht, den Zusammenhang und Verbindungen von Wissensproduktion, pädagogischer Praxis und politischem Raum zum Gegenstand theoretischer

⁴ Selbstverständlich stellt sich an dieser Stelle auch die kritische Frage, ob es (Bildungs-)Forschung ohne Evidenz(en), d.h. ohne Beweisführung und Sachverhaltsdarstellung, geben kann.

und empirischer Studien zu machen, um das Notwendig zu Denkende zyklisch auch zu hinterfragen.

3 „Von Daten zu Taten“ in der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung

Evidenz fügt sich synthetisierend betrachtet zusammen aus der Qualität von Daten, Informationen und Wissen sowie einer sinnvollen Handlungs- und Zielorientierung in Verbindung mit einem Praxis- und Anwendungsbezug als sorgfältige Beobachtung, klare Sachverhaltsdarstellung und nachvollziehbare Beweisführung. Willke (1998; siehe Tabelle 2) zeigt sehr differenziert in seinem theoretischen Ansatz, wie aus Daten Informationen werden und daraus wiederum Wissen erschaffen wird. Ähnliche Ansätze und Argumentationen sind bei Romhardt (1998), Wiater (2007), Porschen (2008) und North (2016) zu finden, wodurch auch für die Bildungsforschung *neue* theoretische und praxisnahe Perspektiven durch eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung entstehen.

Tab. 2: Architektur und Qualitäten der Evidenz (in Anlehnung an Willke, 2011 und Romhardt, 1998)

EVIDENZ <i>woraus etwas ersehen werden kann</i>		
	DATEN	INFORMATIONEN WISSEN
Basisoperation	codierte Wahrnehmung	systemisch relevant Erfahrungsbezug
Struktur	unstrukturiert	strukturiert
Kontext	kontext-unabhängig	kontext-abhängig
Handlung	geringe Handlungsmöglichkeiten	hohe Handlungsmöglichkeiten
Veredelungsprozesse	+Bedeutung	+Vernetzung +Anwendung
Restriktionen	digital und analog	systemrelativ community of practice

In der Sprache der Systemtheorie und des Denkens der Gestalttheorie wird alles, was sich an Wissen sprachlich fassen lässt, hauptsächlich auf digitalem Weg des Lernens (und Lehrens) weitergegeben⁵ (Willke, 1998; Schratz, 2000; 2004). Die Kommunikation über Evidenzen erfolgt im Sinne eines digitalen Wegs, d.h. durch Zahlen, Wörter und deren meist digitale Bedeutungen. Daten sind nach Willke (2011, S. 37) „der Rohstoff für alles Wissen“ und deren Gewinnung setzt Beobachtungsinstrumente voraus. In der Folge geht es darum, wie aus Daten Informationen in Kontexten und Erfahrungen zu Wissen werden. Hierzu ist es erforderlich, dass Daten systemisch relevant durch Bedeutungen zu akzeptierbaren und dann akzeptierten Informationen werden. Informationen sind „systemspezifisch aufbereitete Daten“ und ein digitales „Zwischenprodukt des Wissens“ (Willke, 2011, S. 37). Je weniger Daten mit Bedeutung angereichert und mit Erfahrungen und Kontexten verbunden werden, umso weniger werden sie als relevant betrachtet bzw. können sinnvolle Handlungsmöglichkeiten

5 Analoge Wege sind über Bilder zugänglich, welche sich über unterschiedliche Sinnqualitäten wie Sehen, Hören, Tasten/Angreifen, Schmecken und Riechen erfahren lassen. Erfolgreiche Kommunikation ist die Codierung von Wahrnehmungen durch hybride Formen (Mischform von analogen und digitalen Wegen).

eröffnen. Daten oder auch die Summe mehrerer Informationen ergeben oftmals unmittelbar keinen Sinn, wodurch die Komplexität erhöht wird. Informationen werden erst dann für Entwicklungsprozesse relevant, wenn die aus Daten gewonnenen Informationen fokussiert und reduziert in Erfahrungskontexte eingebettet und vernetzt werden, um daraus Wissen zu erschaffen. Wissen ist die „Veredelung von Information durch Praxis“ mittels Vernetzung (Willke, 2011, S. 37), da Wissen sowohl Praxisbezug (Reflexion) als auch mögliche, künftige Anwendungsfelder (Profflexion) voraussetzt. Grundsätzlich erscheint nach Romhardt (1998) eine Vorstellung eines Kontinuums zwischen den Polen Daten und Wissen unter Heranziehung des Ansatzes von Willke (1998) noch tragfähiger und sinnvoller, als der Versuch einer eindeutigen Trennung der drei Begriffe. Menschen verstehen „eine Problemsituation selten in klar abgrenzbaren Sprüngen“, sondern nähern sich zyklisch, „häufig erst in vielen kleinen Schritten der Lösung an“ (vgl. Romhardt, 1998, S. 40).

Um nun aus Wissen sowohl handlungsrelevantes Verstehen als auch Entscheidungsmöglichkeiten für das bewusste Handeln für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu ermöglichen, ist die Reflexion und Profflexion über Evidenz(en) im Sinne des Ansatzes des österreichischen Philosophen Fischer (2007; vgl. Fischer-Buck, 2004) sehr lohnend. Dazu muss gewonnenes Wissen aus Daten und Informationen sowohl mit einem neu akzeptierbaren sowie einem bereits akzeptierten als auch praktischen Anwendungsbezug reflexiv (als Fragender zurückdenkend) und profflexiv (als Gefragter vorausdenkend) verbunden werden. In der Schulentwicklung wird dazu oftmals die auf den ersten Blick eingängige, jedoch auf den zweiten Blick eher komplexe Floskel „von Daten zu Taten“ buchstäblich bemüht.

Die Generierung, Bereitstellung und Analyse von Daten ermöglicht z.B. ein Qualitätsmanagement, wobei Idee, Ideologie bzw. das Konzept der Datenerhebung gleichzeitig immer mitbestimmen, „was gesehen wird und was nicht“ (Willke, 2011, S. 37). Diese Überlegung zeigt wiederum, dass es qua Beobachtung nur konstruierte Daten, d.h. beobachtungsabhängige Daten geben kann, was mit der *Kritik der Evidenz* von Forster (2014) korrespondiert. Informationen sind wiederum nur dann bedeutsam, wenn es Relevanzkriterien gibt, also Gewichtungen, Prioritäten und Spezifizierungen, um Daten zu selektieren, zu (re)organisieren und zu integrieren. Dabei wird meist die Komplexität der Daten reduziert und es werden dadurch Informationen geschaffen, die für Personen, Organisationen oder soziale Systeme von Bedeutung sind. Informationen sind Daten, die mit Relevanz und Bedeutung aufgeladen wurden. Ein Informationsaustausch kann demnach nur gelingen, wenn auch die Relevanzkriterien kommuniziert werden, ansonsten bleibt es meist bei einem Datenaustausch. Wissen entsteht immer nur durch Einbindung in einen Praxiszusammenhang und durch einen Erfahrungsaustausch im Sinne einer *placop* als Konflux, wenn zunächst Daten und dann Informationen in einem weiten Kontext von Relevanzen und Erfahrungen auch mittels Praxisbezug ziel- und zweckorientiert eingebunden werden (vgl. Wenger, 1999; Willke, 2011; Heitmann, 2013). „Wissen ist das Ergebnis eines Verstehensprozesses, der sich durch die Einordnung von Information in einen Kontext auf Basis individueller Erfahrungen vollzieht“ (Klein, 2001, S. 73). Wissen ist demnach – auch in einem Kontinuum betrachtet – nicht gleichzusetzen mit verfügbaren Informationen, sondern immer erst durch die Fähigkeit generierbar, selektierende, (re)organisierte und damit systematisch-geordnete Aussagen, Erklärungen und Urteile über Daten, Fakten, Ideen und Beweise herstellen zu

können (vgl. Wiater, 2007). Durch Reflexion und Proflexion⁶ über das Wissen wird wiederum ein bewusstes (soziales) Handeln und situatives Entscheiden unter bestimmten Kontexten ermöglicht. Das Rohmaterial für die Reflexion und Proflexion ist in diesem Sinne die Evidenz als deutliche, klare, augenscheinliche Gewissheit, mit der einer Erkenntnis durch Urteilen und Hinterfragen zugestimmt werden kann.

4 Reflexion und Proflexion als Preflectioning von Evidenz(en) im Hier und Heute

Die Theorie von Argyris & Schön (2002) zeigt die Systematik eines nachhaltigen, tieferen Lernens durch inneres Engagement, welches zunächst die Weise des Lernens von Organisationen beschreibt, jedoch vor allem den Prozess für neue Handlungsräume (neue innere Konzepte, Visionen und Vorstellungen) durch Einbeziehung von Erfahrungen, Kontexten aber auch Werten, Haltungen, Kreativität und Sinn verdeutlicht. An dieser Stelle erweitert dieser Ansatz den Umgang mit Evidenz(en) durch Reflexion und Proflexion. Die (Weiter-)Entwicklung von Wissen entsteht durch ein kontinuierliches und zyklisches Zusammen- und Wechselspiel von individuellem und organisatorischem Wissen (vgl. Argyris & Schön, 2002), um 1. vorhandene, gesammelte und neu geschaffene Daten, Informationen und Wissen zu verknüpfen, um 2. die Qualität der Daten, Informationen und des Wissens als *plcop* zu hinterfragen und um 3. in einem gemeinsamen Prozess konsensgegründete Konzepte, Ideen und Kreationen zu schaffen.

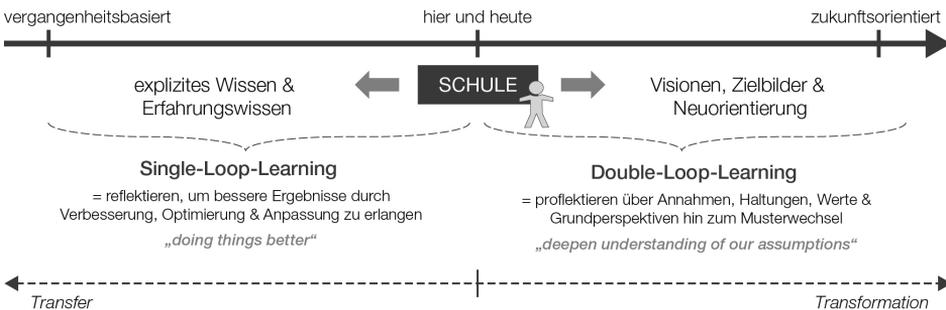


Abb. 1: Architektur einer professional learning community of practice durch Preflectioning

Das Konzept der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung greift einerseits auf das *Single-Loop-Learning* (S-L-L) zurück. Im Sinne der Reflexion als Möglichkeit des Nachmachens und Nacherfindens wird über zurückliegende Erfahrungen nachgedacht und werden diese analysiert. S-L-L basiert damit auf meist explizitem bzw. explizierbarem Wissen und bewusstem Erfahrungswissen (vgl. Rolff, 2016). Andererseits greift das Konzept auf das *Double-Loop-Learning* (D-L-L) von Argyris & Schön (2002) zurück, wodurch ein Erkennen und Verstehen der eigenen Annahmen, Haltungen, Werte und Visionen im Sinne

⁶ „Handle so, wie du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben, und nicht so, wie du gestern dachtest, heute handeln zu müssen“ (Fischer-Buck, 2004, S. 179). In der Proflexion geht es um einen lebendigen Dialog zwischen dem bereits Gewussten und Gekonnten und dem im Augenblick Werden und sich Offenbarenden.

der Proflexion nun auch Möglichkeiten der Neu- und Re-orientierungen und des Erfindens schafft (vgl. Abbildung 1). D-L-L aktiviert bei Personen als Gefragte „verborgenes Zukunftspotential und stellt Prozesse und Produkte explizierend in Beziehung mit Haltungen, Werten usw., die sowohl Produkte als auch Prozesse maßgeblich bestimmen, um diese zu transformieren (als Wandel)“ (Wiesner et al., 2016a). S-L-L regt das Zurückdenken und Arbeiten mit Erfahrungen und explizitem Wissen an, D-L-L hingegen das Vorausdenken und die Arbeit mit impliziertem Wissen (Werten, Haltungen, Beliefs usw.), wodurch auch intangibles, holistisches Wissen (Spirit, Empathie) möglicherweise explizierbar wird und nach Scharmer (2009) emporkommen kann. Lösungen werden demnach nicht nur durch das Reflektieren vergangener Probleme, Schwächen und Defizite gefunden, sondern aktiv durch das Proflektieren von zukünftigen Visionen, Neuorientierungen und Zielbildern im Hier und Heute (Gegenwart). An dieser Stelle verknüpft sich die Theorie von Argyris & Schön (2002) sowohl mit der Klärung von Evidenz(en) als auch mit dem Konzept der Kompetenzorientierung als Entwicklungsprozess und der Ausrichtung an Zielen und Zielbildern durch Preflectioning von Evidenz(en) (vgl. Abbildung 2).

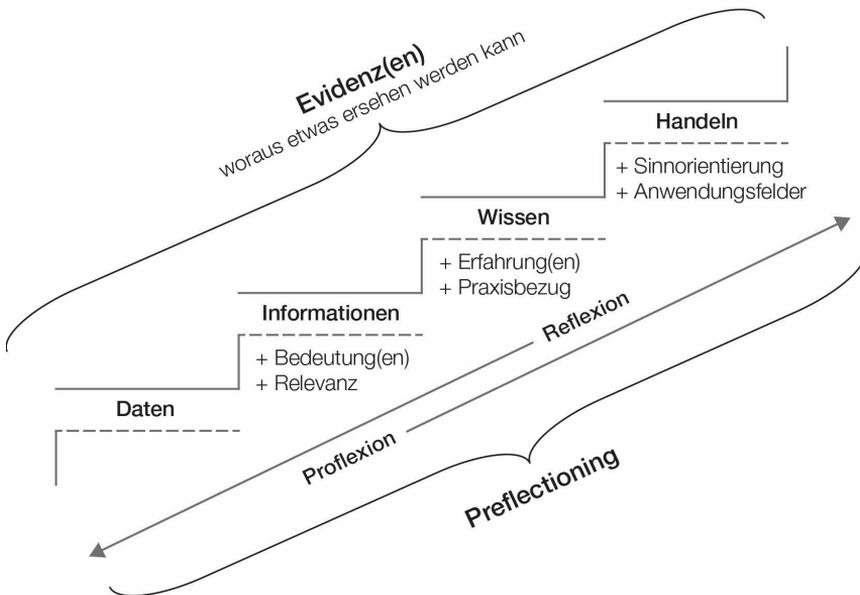


Abb. 2: Architektur der Evidenz und des Preflectioning durch Evidenz (in Anlehnung an North, 2016)

5 Ein Rahmenmodell für die evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Zur Veranschaulichung von Wirkfaktoren, Gelingensbedingungen und Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Rückmeldungen, welche Unterrichtsentwicklungsprozesse maßgeblich durch Informationen stimulieren wollen, wurde von Helmke (2004) ein grundlegendes und bildungswissenschaftlich betrachtet sehr wertvolles Rahmenmodell („Der

Zyklus Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation“⁴⁾ entworfen (Abbildung 3). Durch mehrere theoretische Erweiterungen gibt es auf Basis von Helmke (2004) ein österreichisches Rahmenmodell (vgl. Wiesner et al., 2016b), auf dessen Basis in diesem Beitrag eine neue Theorie-Praxis-orientierte Variante entworfen wird. Dieses neue Modell integriert als Impuls u.a. auch den Ansatz des Ko-respondenzprozesses⁷ von Petzold (2003) aus der Integrativen Supervision/Therapie und Organisationsentwicklung wie auch den Entwurf der Proflexion von Fischer (2007) als Kunst des Fragens (Fischer-Buck, 2004), wodurch weitere Grundlagen für ein Konzept der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung geschaffen werden.

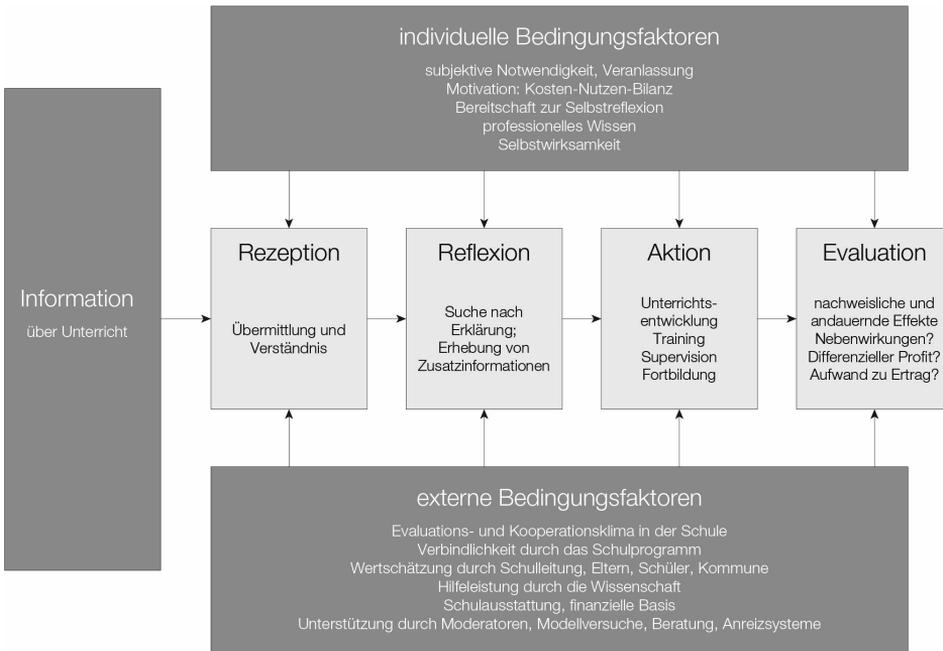


Abb. 3: Der Zyklus Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation nach Helmke (2004)

Die Initial- und Rezeptionsphase dient dem bewussten Wahrnehmen der Phänomene, Themen und Situationen in bestimmten innerschulischen Prozessen und einzelschulischen Kontexten, in denen, mit denen und über die in einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung ko-respondiert werden kann – im Sinne des miteinander-Antwortens unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte und des zeitlichen Verlaufs. Diese Phase ermöglicht ein Wahrnehmen, Formulieren, Artikulieren und Identifizieren sowie ein erstes exploratives Erkennen von Potenzialen, Defiziten, Problemen und Lösungs- und Möglichkeitsräumen als vielfältige Wirklichkeit aus unterschiedlichsten Blickwinkeln durch Evidenzen (vgl. Petzold, 2007, 2016).

⁷ Ko-respondenz meint, dass auf gleicher Ebene ein Aufeinander-Antworten, ein Miteinander-Antworten, ein Zusammenwirken und ein In-Beziehung-Setzen stattfindet. Ziel von Ko-respondenz ist die Konstituierung von Konsens und Dissens wie auch Sinn, der „in Konzepten Niederschlag finden kann, die von Konsensgemeinschaften getragen werden und für diese zur Grundlage für Kooperation werden“. (Petzold, 2003, S. 117)

Durch eine fokussierte Wahrnehmung und das Erkennen von Themen und Situationen in Verbindung mit innerschulischen Prozessen und einzelschulischen Kontexten entstehen erste Chancen des Ordners und Systematisierens beim Sammeln und Einbringen von Daten, Informationen und Wissen durch alle Beteiligten, sowohl auf der Sachebene als auch auf der Haltungs-, Werte- und Sinnebene. In der Initialphase werden beispielsweise Vermutungen formuliert, auf die eigene und gemeinsame Aufmerksamkeit fokussiert und auf mögliche Schwächen wie auch Potenziale gelenkt und u.a. „gedachte“ (aber noch nicht vorhandene) Probleme artikuliert. Die Perspektiven werden durch das Sammeln von Daten und Informationen erweitert und Beziehungen zwischen Daten, Informationen und Wissen sortiert sowie z.B. nach Relevanz geordnet.

Die Reflexions- & Proflexionsphase (als Preflectioning) kann als fokussiertes Erfassen und Verstehen sowie Weiterwirken der Initialphase verstanden werden, wobei eine Thematisierung durch fokussierte Präsenz erfolgt und inspirative Lösungen, konkurrierende Lösungsaspekte oder neue Perspektiven hinsichtlich Themen oder Situationen entstehen (vgl. Petzold, 2003), die noch als Probleme oder Defizite bezeichnet werden. Es handelt sich dabei um eine professionelle Auseinandersetzung (Konsens/Dissens) aller Beteiligten mit Evidenzen, um an Themenstellungen und Situationen sowohl vernünftig und strategisch (als analytische Sachebene) als auch gestalterisch, kooperativ und identitätsstiftend zu arbeiten und um die vorhandene Komplexität der Daten und Informationen zu klären.

Eine professionelle, vertiefende Reflexion und Proflexion ist, als (Schul-)Kulturarbeit verstanden, die entscheidende Phase im gesamten Prozess (vgl. Helmke, 2004) und benötigt ein ko-respondierendes, ko-kreatives und damit ko-operatives Zusammenwirken durch gelingende Teamarbeit, Gemeinschaft und Bündnisse. Neben einem Diskurs über Fragen des Lehrens und Lernens und der Thematisierung von Kontexten sollen besonders auch (Re-) Visionen und prägnante Ziele und neue, veränderte Zielbilder als D-L-L ermöglicht werden. Der Diskurs über Fragen des Lernens und Lehrens widmet sich beispielsweise dem kompetenzorientierten Unterricht und den Dimensionen der Kompetenzorientierung (vgl. Steinkellner & Wiesner, 2017), wie der kognitiven, motivationalen und sozialen Aktivierung, der lebensweltlichen Anwendung und Wissensvernetzung, dem professionellen Feedback, der Lernbegleitung, der Haltung und Klassenführung oder spezifischen Themen wie dem *Classroom Walkthrough* (vgl. Schwarz, 2013). Verbindungen zwischen Annahmen, Vermutungen, Informationen und Daten werden aktiv und systematisch hergestellt und Beziehungen geordnet, um Zusammenhänge in den Themen und Situationen zu verstehen.

Der Integrations- und Neuorientierungsphase (Aktion) kommt „die Aufgabe der kritischen Auswertung“ zu, hat sie doch das Ziel, Veränderungen oder Verbesserungen prägnant, fokussiert und präsent zu machen, also „den Sinn des Geschehens, seine Bedeutung hervorzuheben, das Erarbeitete kritisch zu bewerten und zu Handlungskonsequenzen“ (Petzold, 2003, S. 131) überzuleiten. Diese Phase soll als tatsächliche Entwicklung im Sinne von *next practice* (vgl. Kruse, 2004) als eine Veränderung auch durch Musterwechsel verstanden werden, wie auch als Re-Orientierung bzw. Umsetzung von Gestaltungsmöglichkeiten sowie Optimierung von Prozessen und Maßnahmen als *good practice* und *best practice*.

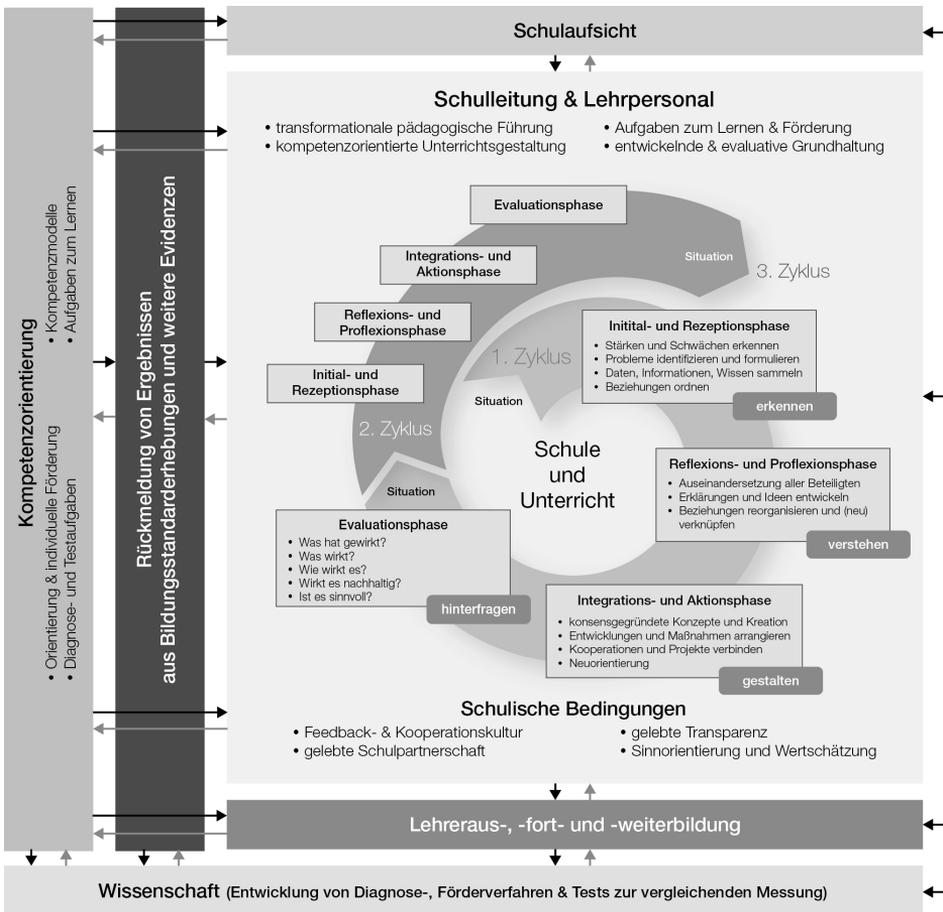


Abb. 4: Das Rahmenmodell der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die aus der Initial- und Reflexions-/Proflexionsphase erarbeiteten zentralen Gesichtspunkte, Handlungsfelder und Lösungen gelten nun einerseits als Konzepte und reproduzierbare Prototypen (Produkte, Maßnahmen und Prozesse), als gedachte, gefühlte und gehandelte Erfahrung. Andererseits schaffen sie im Unterricht oder in der Schule eine neue, veränderte oder optimierte Stabilität und Identität als Grundlage für möglicherweise neue Haltungen und gespeist aus veränderten Beliefs. In dieser Phase wird die vorhandene Komplexität maßgeblich reduziert und zugleich erschlossen, sie steckt „einen Horizont ab und eröffnet damit neue“, sie schafft „für eine Zeit fixierte Konzepte, durch die dann wiederum ein Mehr an fließender Wirklichkeit erschlossen werden kann“ (Petzold, 2003, S. 131). Entscheidend in dieser Phase ist eine bewusst im Handeln realisierte (Rück-)Wirkung durch Reflexion auf innerschulische Prozesse und einzelschulische Kontexte und somit auf die Ausgangssituation, um nicht nur (leichte) Anpassungen, sondern durch Proflexion tatsächliche Chancen der Veränderung der Schule, des Unterrichts und des Umfelds durch die Handelnden zu ermöglichen.

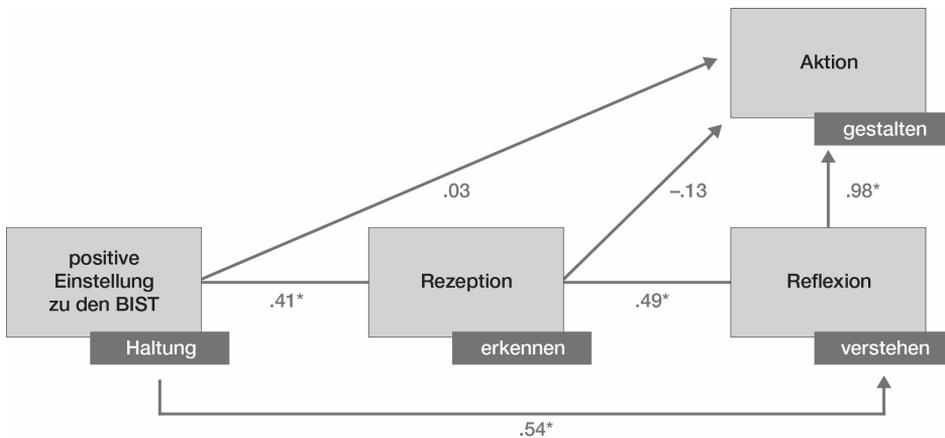
In der Evaluationsphase sind zumindest immer die Fragen zu stellen: Wie wirken sich die gesetzten Handlungen auf meine/unsere Schule, auf meinen/unsere Unterricht, auf die Beziehungsqualität, auf das Klassen- und Schulklima, auf meine/unsere Kompetenzen, auf meine/unsere Grundprinzipien usw. aus? Was hat gewirkt und wird vermutlich wirken? Was sollen wir in unserer Schule bzw. unserem Unterricht bloß tun?

Die Phase der Evaluation ist damit regelhaft auch eine Initialphase für einen neuen Zyklus (siehe Abbildung 4), sodass Konzepte und reproduzierbare Prototypen laufend präzisiert und verändert werden, um weitere veränderte, abgewandelte Praxis (als *next practice*) oder verbesserte Praxis (als *best practice*) zu ermöglichen.

6 Empirische Befunde zum Rahmenmodell

Im Zuge der Bildungsstandardüberprüfung 2017 wurden alle Schulleiter*innen der Sekundarstufe 1 in Österreich zur Arbeit mit der Rückmeldung befragt. Die Fragen basierten direkt auf dem österreichischen Rahmenmodell. Somit war jede Frage direkt einem der folgenden Konstrukte zugeordnet: Rezeption (3 Fragen), Reflexion (9 Fragen), Aktion (4 Fragen) und positive bzw. negative Einstellung zu den Bildungsstandards (als Haltung; 5 bzw. 3 Fragen). Das Konstrukt der Reflexion wurde theoretisch in die drei Bereiche (a) *Where am I Going?* (b) *How am I Going?* und (c) *Where to next?* in Anlehnung an Hattie und Timperley (2007) aufgliedert. Jede Frage wurde auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 (trifft genau zu) bis 5 (trifft gar nicht zu) erhoben. Insgesamt wurden Daten von 1.294 Schulleiter*innen ausgewertet.

Zunächst wurden alle Konstrukte erfolgreich auf Eindimensionalität überprüft. Auch die drei Bereiche des Konstrukts Reflexion laden auf einem einzelnen Faktor, so dass sie empirisch nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Die Reflexion hat im Mittel einen Wert von 2,54 (SD = 0,97). Dies weist auf einen mittleren Auseinandersetigungsgrad mit der Rückmeldung hin. Aktion erfasst gezielte und konkrete Handlungen, die aufgrund der Rückmeldungen entschieden und umgesetzt werden. Auch in Bezug auf die von den Schulleitungen berichteten tatsächlich abgeleiteten Aktionen liegt der Mittelwert in der Nähe der Skalenmitte (M = 2,42; SD = 1,02). Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den vier Konstrukten Rezeption, Reflexion, Aktion und Einstellung zu den Bildungsstandards erfolgte mittels eines Strukturgleichungsmodells. Im vorliegenden Fall wird entsprechend den theoretischen Annahmen davon ausgegangen, dass die Reflexion eine intervenierende (mediierende) Rolle zwischen dem Rezeptionsprozess und den konkreten Handlungen einnimmt. Die Auswertung ergab dabei folgende Ergebnisse und Erkenntnisse als Prüfung des Rahmenmodells (vgl. Abbildung 5): Die Rezeption der Ergebnissrückmeldung wirkt sich stark auf die Reflexionsarbeit (0,49) aus, welche in hohem Maße Handlungen (1,06) beeinflusst. Signifikante direkte Effekte von der Rezeption auf die Aktion sind indes nicht zu beobachten. Damit unterstreichen die Auswertungen die Bedeutung von professioneller Reflexionsarbeit, ohne welche keine zweckdienlichen Entwicklungsprozesse eingeleitet werden können. Damit konnten auch die Ergebnisse und das Wissen über die Zusammenhänge im Vergleich mit der Erhebung 2016 repliziert werden (vgl. Wiesner et al., 2016b).



Anmerkungen: * $p < 0.05$; CFI = 0.961, RMSEA = 0.053, SRMR = 0.032

n = 1294

Abb. 5: Positive Einstellung zu Bildungsstandards und die Wirkung auf Handlungen

Erhoben wurden auch die Einstellungen und Haltungen der Schulleiter*innen zu den Möglichkeiten sowie Gefahren und Risiken von Bildungsstandards. Eine positive Einstellung zu den Bildungsstandards als entwicklungsorientierte Haltung wirkt sich direkt auf die Rezeptionsarbeit (0.41) und sowohl direkt (0.54) wie auch indirekt ($0.41 \cdot 0.49 \approx 0.20$) auf die Reflexionsarbeit (0.54) aus. Es gibt zwar keinen signifikanten Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zu den Bildungsstandards und der direkten Ableitung von Aktionen, eine positive Haltung wirkt sich allerdings deutlich und direkt auf die Reflexionsarbeit aus und unterstützt die Aufgaben einer *plcop*. Eine erste Untersuchung des Konstrukts negativer Einstellung zu den Bildungsstandards zeigt eine Umkehrung der Ergebnisse: So führt eine negative Einstellung zu signifikant weniger Rezeption und ebenso zu signifikant weniger Reflexion.

7 Zusammenfassung

Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung (siehe Abbildung 4) ist ein ko-kreativer, integrativer zyklischer Prozess, in dem nicht eine Person allein schöpferisch ist, sondern „das Zusammenwirken aller Möglichkeiten“ (Petzold, 2007, S. 242), die Synergie der Gruppe und die Emergenz des Teams. Dieser Konflux im Sinne der ko-kreativen „Synergie“ aller Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten der an der Schul- und Unterrichtsentwicklung beteiligten Personen ist ein fließendes und zyklisches Zusammenspiel und Zusammenwirken im Kontext (je nach Thema und Situation) und im zeitlichen Verlauf (Kontinuum).

Die Daten aus der flächendeckenden Schulleiter*innenbefragung in der Sekundarstufe I aus dem Frühjahr 2017 belegen, wie die Faktoren Rezeption, Reflexion, Aktion sowie deren Zusammenhänge im zyklischen Rahmenmodell der Qualitätsentwicklung wirken. Neben der Bestätigung der zentralen Rolle, die eine Reflexionsphase als mediierender Faktor zwischen Rezeption und Aktion einnimmt, wird auch die Bedeutung einer positiven Einstellung und Haltung gegenüber Bildungsstandards vor allem in Bezug auf Reflexionsarbeit belegt.

Evidenz(en) bestehen aus Wissen, welches durch Erfahrungs- und Praxisbezug angereichert ist, aufgrund strukturierter, vernetzter und systematischer Informationen auf Basis systemisch relevanter Daten sowie einer sinnvollen Handlungs- und Entscheidungsrelevanz durch Anwendungsbezüge. Evidenzen unterstützen und fördern Prozesse der Wahrheitsfindung und -anerkennung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und schaffen konsensfähige Lösungs- und Möglichkeitsräume sowohl als vielfältige, jedoch gemeinsame Wirklichkeit (Konsens) als auch aus unterschiedlichsten Blickwinkeln. Ein Preflectioning von Evidenzen als S-L-L und D-L-L erscheint maßgeblich, um eine *professional learning community of practice (plcop)* für die Schul- und Unterrichtsentwicklung tatsächlich wirksam und nachhaltig etablieren zu können.

Die Entwürfe von Fischer und die Kunst des Fragens (2007; vgl. Fischer-Buck, 2004) transformierend auf evidenzorientierte Schulentwicklung am Standort anzuwenden, heißt vor allem sich die folgende Frage als professional learning community of practice (plcop) auf Basis von Evidenz(en) zu stellen: Was wollen/sollen wir in/an unserer Schule bloß tun? Mit dem *Was* wird nach dem realisierbaren Handeln im Hier und Heute gefragt. Mit *wollen/sollen* wird nach der künftig zu lösenden Aufgabe, den Werten und Glaubenssätzen und nach Zielbildern gefragt (D-D-L), die eine Situation im Kontext und Kontinuum darstellt. Mit dem *wir in/an unserer Schule* wird die (Eigen-)Verantwortung, die professionelle innere Verpflichtung und die Verbindlichkeit der Personen und der Schule als lernende Organisation und des Wissensmanagements klar angesprochen. Das *bloß* steht für die Suche nach konkreten ersten Schritten, Prozessänderungen, Maßnahmen und Prototypen, die durch Evidenz(en) und deren jeweilige Qualität geleitet werden. Und das *tun* verlangt einen praktischen, personalen bzw. individuellen Ansatz, Einsatz, das werdende und den Rückgriff auf Erfahrungen. Die Rückmeldungen der extern überprüften Kompetenzen auf Basis von Bildungsstandards an die Schulen können vor Ort in diesem Sinne an Evidenzen ausgerichtete Prozesse der Rezeption, Reflexion, Proflexion und Aktion (Handlungen) und tatsächliche Neuorientierungen unterstützend anregen sowie Ressourcen und Potentiale sowohl der Schule als auch der Personen für die künftige Gestaltung der Praxis aktivieren.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Analyse erster Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 157 (7-8), 654–671.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2008). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bächli, A. & Graeser, A. (1995). Text und Übersetzung. In Bächli, A., Graeser, A. & Schäublin, C. (Hrsg.). *Marcus Tullius Cicero. Akademische Abhandlungen. Lucullus*. Hamburg: Meiner, S. 195-310.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report RR637, University of Bristol.
- Brugger, W. & Schöndorf, H. (Hrsg.). (2010). *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg: Karl Alber.
- Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2004). *Stenographisches Protokoll der 706. Sitzung des Bundesrates der Republik Österreich*. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/BRSITZ/BRSITZ_00706/fname_019261.pdf [02.05.2018].
- Curti, A. (1928). *Englands Zivilprozess*. Berlin: Springer.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41–56). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft*. Wien: Passagen.
- Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929-1970. Ein Leben für die Philosophie*. Wien/München: R. Oldenbourg.

- Forster, E. (2014). Evidenz in der Erziehungswissenschaft analysieren. Notizen zur Epistemologie. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche 2012* (S. 181–200). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- George, A. C., Süß-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardsüberprüfung. *transfer Forschung <-> Schule*, 2, 67–87.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A. (2004). V on der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2, 90–112.
- Jornitz, S. (2008). Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. *Die Deutsche Schule*, 100 (2), 206–216.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 68–75.
- Klein, G. (2001). Wissenmanagement und das Management von Nichtwissen – Entscheiden und Handeln mit unscharfem Wissen. In H. G. Graf (Hrsg.), ... und in Zukunft die Wissensgesellschaft?: der Umgang mit Wissen im Entscheidungsprozess. (S. 73–80). Zürich: Rüegger.
- Krainz-Dürr, M. (2012). Ergebnisse der Standardüberprüfungen: Stolpersteine und Handlungsstrategien. In BIFE (Hrsg.), *BIFIE – Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen*. Graz: Leykam.
- Krainer, K. (2004). Das Projekt IMST2 als Impulsgeber für das österreichische Bildungssystem – Eine Bilanz. In IMST (Hrsg.), *Ergebnisbericht zum Projekt IMST2 2000-2004* (S. 1–35). Universität Klagenfurt.
- Kruse, P. (2004). *Next practice – Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.
- North, K. (2016). *Wissensorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden: Springer.
- Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie* (3. Bd.). Paderborn: Jungfermann.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis* (überarb. & erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Petzold, H. G. (2016). Intersubjektive Hermeneutik und Metahermeneutik und die „Komplexe Achtsamkeit“ der Integrativen Therapie (Ungekürzte erw. Manuskriptversion). *Zeitschrift für integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge*, 21 (81).
- Porschen, S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden: VS.
- Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In BIFIE (Hrsg.), *BIFIE – Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–64). Graz: Leykam.
- Ritter, J. (1972). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (2. Bd). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Rolf, H. G. (2016). Transfer von Innovationen in Lehre und Lernen. *Ricercazione*, 7 (2), 53–63.
- Romhardt, K. (1998). *Die Organisation aus der Wissensperspektive – Möglichkeiten und Grenzen der Intervention*. Wiesbaden: Gabler.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schäublin, C. (1995). Text und Übersetzung. In Bächli, A., Graeser, A. & Schäublin, C. (Hrsg.). *Marcus Tullius Cicero. Akademische Abhandlungen. Lucullus*. Hamburg: Meiner, S. 2-193.
- Schratz, M. (2000). (Wie) Lässt sich Wissen managen? Wissensmanagement als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (1), 20–30.
- Schratz, M. (2004). Führen und Lernen: ein ungleiches Paar? Plädoyer für Leadership for Learning. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 53–72). Hohengehren: Baltmannsweiler-Schneider.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (in Druck). Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Band 4 zur innerschulischen Gestaltung durch das Kollegium bzw. zur Lehrerprofessionalität*.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2016). *Wandel von Routinen als Voraussetzung für Veränderung: Wissenstransferanalysen mit Blick auf Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und datenbasierte Rückmeldungen* (Referat). 22. EMSE-Fachtagung, 30. Juni – 1. Juli 2016.
- Schwarz, J. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“: Schulleitung als Instructional Leaders*. Innsbruck: Studienverlag.

- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–100.
- Steinkellner, H. & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Horn: Berger.
- Stoll, L. & Seashore, L. K. (Hrsg.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas (Professional learning)*. Maidenhead: Open University.
- Ueding, G. (Hrsg.). (1996). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Eup – Hör*. (Unter Mitwirkung von mehr als 300 Fachgelehrten). Tübingen: Niemeyer.
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E. McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wiater, W. (2007). *Wissensmanagement: Eine Einführung für Pädagogen*. Donauwörth: Auer.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. UTB.
- Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Angerer, S. (2016a). Evidenzorientierte Schulentwicklung. *SchulVerwaltung aktuell*, 5.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016b). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 18–26.

Verzeichnis der Abbildungen/Tabellen

- Abb. 1:** Architektur einer professional learning community of practice durch Preflectioning
- Abb. 2:** Architektur der Evidenz und des Preflectioning durch Evidenz (in Anlehnung an North, 2016)
- Abb. 3:** Der Zyklus Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation nach Helmke (2004)
- Abb. 4:** Das Rahmenmodell der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Abb. 5:** Positive Einstellung zu Bildungsstandards und die Wirkung auf Handlungen
- Tab. 1:** Die grundlegenden Konzepte: communities of practice und professional learning communities
- Tab. 2:** Architektur und Qualitäten der Evidenz (in Anlehnung an Willke, 2011 und Romhardt, 1998)

Angaben zu den Autor*innen

Christian Wiesner ist Leiter der Bildungsstandards und Begleitforschung am BIFIE. Arbeitsschwerpunkte: Führungskultur, Lehr-Lernforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Beratungs- und Therapietheorien in Praxis und Forschung, Transfer- und Transformationsforschung.
c.wiesner@bifie.at

Claudia Schreiner ist Direktorin des Bundesinstituts für Bildungsforschung (BIFIE). Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Kompetenzmessung und pädagogische Diagnostik, Chancengerechtigkeit, evidenzbasierte/-orientierte Qualitätsentwicklung, international vergleichende Bildungsforschung.
c.schreiner@bifie.at

Simone Breit ist Leiterin des Departements Elementarpädagogik an der PH NÖ sowie Leiterin des Departments Nationaler Bildungsbericht und Sonderprojekte am BIFIE. Arbeitsschwerpunkte: Elementarpädagogik, Sprachstandsdiagnostik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Bildungsstandards, System-Monitoring.
simone.breit@ph-noe.ac.at

Ann Cathrice George ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Begleitforschung und Kontextbefragung am BIFIE. Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen: Kompetenzmodelle, kognitive Diagnosemodelle, quantitative Bildungsforschung, Bildungsstandards, Evaluation.
a.george@bifie.at

Christian Timo Zenke

Raum für Veränderung: Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung

Making Room for Change: School Architecture as a Starting Point and Instrument of School Development

Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz wirft aus schulentwicklungstheoretischer Perspektive einen Blick auf aktuelle Entwicklungen im Bereich der Schularchitektur und Schulraumgestaltung. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht dabei insbesondere die in letzter Zeit vermehrt diskutierte Möglichkeit, die bauliche Umgestaltung einer Schule gezielt als Ausgangspunkt und Instrument zur Initiierung, Steuerung und Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen zu nutzen. Der Aufsatz schließt mit einem Ausblick auf aktuelle, sich aus den skizzierten Zusammenhängen ergebende Herausforderungen im Spannungsfeld von Schulforschung, Schulentwicklung und Schularchitektur.

Abstract

This essay takes a look at current developments in the field of school architecture and school-room design through the lens of school-development theory. The discussion focuses on the recently increasingly discussed possibility of using the structural transformation of a school as a starting point and instrument to initiate, control and support school development processes. The article concludes with an outlook on current challenges arising from the outlined developments in the field of tension between school research, school development and school architecture.

1 Einleitung

Von der Einraumschule des Mittelalters über die Kasernenschule des 19. Jahrhunderts bis hin zum modernen Klassenzimmer samt Smartboard und angrenzendem „Trainingsraum“: In einer jeden seiner Erscheinungsformen hat der für eine bestimmte Zeit typische Schulraum deren pädagogischen Geist nicht nur präsentiert, sondern immer auch geprägt. Der Raum der Schule und deren Pädagogik sind in diesem Sinne stets in einem komplexen, gegenseitigen Wirkungsverhältnis miteinander verbunden: Einerseits wirkt sich die räumliche Gestaltung der Schule – vom einzelnen Klassenzimmer über die Pausen- und Freizeitbereiche bis hin zum gesamten Schulgebäude – unmittelbar auf das dortige Leben, Lernen und Lehren aus, andererseits aber ist die Frage nach einer angemessenen Gestaltung eben jener Räumlichkeiten immer auch unter Berücksichtigung *pädagogischer* Argumente verhandelt worden. Mit anderen Worten: Der Raum verändert die Pädagogik – und die Pädagogik verändert den Raum.¹

Da nun aber die konkrete architektonische Gestalt einer einzelnen Schule in der Regel eine deutlich längere Lebensdauer aufweist als die bei deren Konzeption zugrunde gelegten pädagogischen Überzeugungen, führt der skizzierte Mechanismus in der Praxis immer wieder dazu, dass Unterricht und Schulleben in Räumlichkeiten stattfinden, die ursprünglich unter Berücksichtigung gänzlich anderer pädagogischer Prinzipien und Überzeugungen konzipiert worden waren – ein Umstand, der etwa dann zum Problem zu werden droht, wenn versucht wird, Vorhaben wie Inklusion oder Teamteaching unter den Bedingungen der klassischen Klassenraum-Flur-Schule des 19. Jahrhunderts zu realisieren (siehe zu dieser Problematik bspw. Marin, 2016). Doch damit nicht genug. Eben jene Wechselwirkung hat zugleich zur Folge, dass – neben der Erprobung und Implementation einzelner pädagogischer Innovationen direkt vor Ort – auf lange Sicht sogar die Weiterentwicklung der gesamten Schullandschaft erschwert wird: So hat gerade die historisch bedingte Allgegenwart der Klassenraum-Flur-Schule über Jahrzehnte nicht nur den konkreten *Schulalltag* im deutschsprachigen Raum geprägt, sondern darüber hinaus, im Sinne eines „mentale[n] Muster[s]“ (Imhäuser & Dilk, 2016, S. 12), auch unser aller *Idee von Schule*, weshalb es sämtlichen Beteiligten – von Lehrerinnen und Lehrern über Schülerinnen und Schüler bis hin zu Architektinnen und Architekten – in der Regel ungemein schwerfällt, sich das Leben, Lernen und Lehren in einer Schule vorzustellen, die eben *nicht* dem gewohnten Prinzip der Klassenraum-Flur-Aneinanderreihung folgt. Durch seine kulturprägende Kraft bringt sich der einmal etablierte klassische Schulraum also gewissermaßen immer wieder selbst hervor.

Für Fragen der Schulentwicklung wiederum bedeutet dieser Umstand nun zweierlei: Auf der einen Seite muss die konkrete Gestalt der einzelnen Schule immer als (möglicherweise hemmende) Rahmenbedingung für geplante oder bereits eingeleitete Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung mitberücksichtigt werden – womit die Kategorie des Raumes zugleich zu einem entscheidenden, allgemeinen Kriterium für Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität wird (siehe hierzu genauer Saalfrank, 2013) –, auf der anderen Seite aber liegt in der skizzierten kulturprägenden Kraft des Schulbaus zugleich auch eine ungeheure Chance für eine jede Bemühung um langfristige, nachhaltige Schulentwicklung verborgen. Diese Chance zeigt sich dabei insbesondere dann, wenn eine konkrete Einzelschule ohnehin

¹ Zur historischen Entwicklung dieses komplexen Ineinanders von Schulraum und Schulpädagogik siehe genauer u.a. Luley, 2000; Kemnitz, 2013 und Göhlich, 2016.

bereits aus *anderen* Gründen, baulichen wie pädagogischen, mit der Notwendigkeit konfrontiert wird, ihre Gebäude einer grundlegenden Revision zu unterziehen. In diesem Moment, so belastend er für die einzelne Schule auf den ersten Blick auch sein mag, eröffnet sich die rare Möglichkeit, ausgehend von der Notwendigkeit eines Neudenkens der räumlichen Strukturen einer Schule letztlich auch deren pädagogische Ausrichtung noch einmal komplett zu überdenken.

Eben diese Möglichkeit, die bauliche Umgestaltung einer Schule ganz gezielt als Ausgangspunkt und Instrument zur Initiierung, Steuerung und Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen zu nutzen, soll deshalb auch im Mittelpunkt der folgenden Auseinandersetzung stehen: Dabei wird zunächst die aktuelle Diskussion zum Thema „Schularchitektur und Schulentwicklung“ skizziert, bevor im Anschluss daran ein besonderes Augenmerk auf die sogenannten Phasen „Null“ und „Zehn“ in schulischen (Um-)Bauprozessen gelegt wird. Der Aufsatz schließt mit einem kurzen Ausblick auf aktuelle, sich aus den skizzierten Zusammenhängen ergebende Herausforderungen im Spannungsfeld von Schulforschung, Schulentwicklung und Schularchitektur.

2 Schularchitektur und Schulentwicklung: die aktuelle Situation

Auch wenn sich in jenem oben skizzierten Sinne zunächst einmal ein grundsätzlicher, gewissermaßen „zeitloser“ Zusammenhang zwischen Schularchitektur und Schulentwicklung konstatieren lässt, so ist dieser doch erst in den letzten Jahren verstärkt ins Blickfeld von Architektur, Pädagogik, Bildungspolitik und Verwaltung gerückt. Hauptverantwortlich für diese Entwicklung dürfte dabei in erster Linie das Zusammenspiel von insgesamt vier voneinander zunächst weitestgehend unabhängigen Faktoren sein.

So sind *erstens* im deutschsprachigen Raum gerade in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren – als Reaktion auf „Babyboomer“ und „Bildungskatastrophe“ – zahlreiche Schulen neu gebaut worden, die nun, nach mehr als 40 Jahren, in Anbetracht sowohl ihres baulichen Zustandes als auch ihrer Klimabilanz dringend renovierungsbedürftig erscheinen (vgl. Hedtke, 2016). Auf diesen Umstand reagierend, sind die entsprechenden Etats für den Bau von Schul- und Bildungsbauten in den vergangenen Jahren denn auch länderübergreifend rasant erhöht worden: So investiert allein das Bundesland Hamburg bis 2027 mehr als 700 Millionen Euro in den Um-, An- und Neubau von berufsbildenden Schulen, während die Bundesregierung Deutschlands ihre Unterstützung für finanzschwache Kommunen bei der Verbesserung deren Schulinfrastruktur von 3,5 auf 7 Milliarden Euro erhöht hat (vgl. <http://schulen-planen-und-bauen.de/2016/12/30/ein-blick-ins-neue-schulbaujahr-2017/>) und für den gesamten deutschsprachigen Raum bis 2030 sogar mit Investitionen von mehr als 67 Milliarden Euro gerechnet wird (vgl. <http://www.pulsnetz.org/forschungsprojekt>).

Parallel zu dieser Entwicklung wiederum lässt sich *zweitens* auch für den Bereich der universitären Erziehungswissenschaft eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Dimension des Raumes und seiner Bedeutung für Prozesse der Bildung und Erziehung konstatieren. So sind in den vergangenen Jahren nicht nur – als direkte Folge des bereits Ende der 1980er Jahre im gesamten Feld der Geistes- und Kulturwissenschaften einsetzenden „spatial turn“ (siehe hierzu genauer Günzel, 2017) – zahlreiche Monographien und Sammelbände zum Thema erschienen (vgl. bspw. Blömer, 2011; Kahlert, Nitsche & Zierer, 2013; Berndt,

Kalisch & Krüger, 2016 oder Stadler-Altman, 2016b), auch die beiden wohl größten erziehungswissenschaftlichen Kongresse im deutschsprachigen Raum waren im selben Zeitraum der Frage nach dem grundsätzlichen Zusammenhang von Raum und Bildung gewidmet: im August/September 2015 der Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum Thema „Lernräume gestalten“ (vgl. Müller, 2015) und ein knappes halbes Jahr später, im März 2016, der Hauptkongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ (vgl. Glaser, Koller, Thole & Krumme, 2018).

Darüber hinaus ist *drittens* mit der länderübergreifenden Ratifizierung der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ unter dem Stichwort „Inklusion“ eine Entwicklungsaufgabe an die gesamte Schullandschaft herangetragen worden, deren Auswirkung auch auf Belange der Schulraumgestaltung kaum zu übersehen ist: „Inklusive“ Schulen brauchen demnach, wie die Diskussion der vergangenen Jahre gezeigt haben dürfte, nicht nur barrierefreie Räumlichkeiten und Verkehrswege, sondern zugleich schulische Raumarrangements, die ein gemeinsames, individualisiertes Lernen in heterogenen Gruppen befördern – und zwar bei gleichzeitiger Anwesenheit verschiedener Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Brokamp & Platte, 2011; Schönig & Schmidlein-Mauderer, 2016 und Zenke, 2017). Damit allerdings werden zugleich bauliche Lösungen notwendig, die allein schon wegen der „zeitlich divergierenden interindividuellen Lernbedürfnisse der Heranwachsenden“ sowohl „kurzfristige als auch langfristige Veränderungen zulassen“ (Schönig & Schmidlein-Mauderer, 2016, S. 87).²

All diese Faktoren treffen dabei schließlich *viertens* auf einen bereits in den 1990er Jahren einsetzenden grundsätzlichen Perspektivwechsel in Sachen Schulentwicklung, infolge dessen im Mittelpunkt der Bemühung um eine Verbesserung von Schulqualität nunmehr weniger das gesamte Schulsystem steht als vielmehr die konkrete Einzelschule – und damit die Bemühung, Prozesse anzustoßen, an deren Ende die „sich selbst steuernde, selbst reflektierende und selbst organisierende“ Schule steht (vgl. Dederich, 2012, S. 7). Mit diesem Perspektivwechsel allerdings rückt zugleich auch das individuelle Gebäude der einzelnen Schule – als je nach Einzelfall hemmende wie förderliche Rahmenbedingung des dortigen Lebens, Lernens und Lehrens – verstärkt in den Fokus von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Anders als in den meisten vormaligen Schulbaudiskussionen der Fall, geht es nun also weniger darum, die eine mustergültige Lösung für Fragen der Schularchitektur zu finden, die dann, lediglich leicht angepasst, auf zahlreiche unterschiedliche Standorte angewandt werden könnte, sondern vielmehr darum, individuelle Lösungen für individuelle Schulen zu entwickeln – und dies idealerweise unter Einbezug der gesamten „lernenden Institution“ Schule. Das Zusammenwirken all dieser Faktoren hat in den vergangenen Jahren schließlich zu einer verstärkten interdisziplinären Kooperation in Sachen „Schulbau“ zwischen Vertretern aus Pädagogik, Architektur und Verwaltung geführt: So sind nicht nur zahlreiche Sammelbände, Handreichungen und sogar ganze Publikationsreihen zum Thema entstanden (vgl. bspw. Hofmann, 2014; Schönig & Schmidlein-Mauderer, 2015; Hammerer & Rosenberger, 2017 oder Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017), es lässt sich darüber hinaus allein für den deutschsprachigen Raum die Gründung mehrerer sowohl interdisziplinär wie

² Ganz Ähnliches ließe sich auch über den Bereich der Ganztagschulentwicklung sagen: Auch diese erfordert ein Verständnis der Schule nicht allein als Lernraum, sondern immer auch als Lebens- und Erfahrungsraum (vgl. hierzu genauer Reich, 2012 oder Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017, S. 42ff.).

auch international zusammengesetzter Netzwerke konstatieren, die sich gezielt um eine verstärkte theoretische wie praktische Verknüpfung von Schularchitektur und Schulentwicklung bemühen.³ Dabei geht es den beteiligten Personen unter anderem darum, eine verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit sowohl für den grundsätzlichen Zusammenhang von Schularchitektur und Schulqualität als auch für die Exzellenz einzelner, besonders gelungener Schulbauten herzustellen. Ein Herzstück der entsprechenden Netzwerkarbeit bildet denn auch die Bereitstellung und Pflege von Kompendien beispielhafter Schulbauprojekte wie etwa das von der Montag Stiftung eingerichtete Internet-Forum <http://www.lernraeume-aktuell.de>. Hier finden sich aktuell knapp fünfzig „Best Practice“-Beispiele für Schul- und Bildungsbauten in ganz Europa versammelt: vom Ørestad-Gymnasium in Kopenhagen über den fraktalen Schulbau der Grundschule Landsberger Straße in Herford bis hin zur Grundschule Welsberg in Südtirol.

Ein Blick auf das dort zur Verfügung gestellte Portfolio an Schulbauten zeigt allerdings zugleich, dass die meisten der in dem genannten Zusammenhang zur Darstellung kommenden Schulen eines gemeinsam haben: Sie stehen für eine Abkehr vom klassischen Prinzip der Klassenraum-Flur-Schule und bemühen sich, bauliche Lösungen zu finden, die sowohl situativ als auch konzeptionell in der Lage sind, flexibel auf Herausforderungen wie Ganztagschule, Individualisierung, Inklusion und Digitalisierung zu reagieren.⁴ Ganz in diesem Sinne sind es denn auch insbesondere drei prototypische Organisationsformen des betreffenden Schulraumes, die sowohl von der bereits genannten (und im gesamten Feld der „Pädagogischen Architektur“ überaus aktiven und diskursprägenden) Montag Stiftung als auch von zahlreichen anderen Autorinnen und Autoren immer wieder als mögliche Umsetzungsformen eines entsprechend „zeitgemäßen“ Schul- und Unterrichtsverständnisses hervorgehoben werden (vgl. etwa Imhäuser, 2012, S. 193ff.; Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung, 2013, S. 26ff. oder Schöning & Schmidlein-Mauderer, 2016, S. 87): die Modelle „Klassenraum plus“, „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“.

Zwar sind diese drei Konzepte dabei allesamt auf eine „variable Nutzung der Räume“ (Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 26) hin ausgelegt, sie unterscheiden sich allerdings untereinander erheblich in der konkreten baulichen Umsetzung dieses Prinzips: Während der „Klassenraum plus“ den Bedarf nach „multioptional nutzbaren Lern- und Unterrichtsbereichen“ noch durch eine „Vergrößerung, Verknüpfung oder veränderte Zonierung von Basis- oder Klassenräumen“ zu erfüllen versucht (ebenda, S. 27), entfernen sich die Modelle „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ bereits wesentlich deutlicher vom Prinzip der herkömmlichen Klassenraum-Schule. So ist das Modell des „Clusters“ gekennzeichnet durch eine „große Vielfalt unterschiedlicher Raumsituationen in einem definierten Teilbereich des Schulgebäudes“ (ebenda), während die „Offene Lernlandschaft“ sich gar komplett vom „herkömmlichen Verständnis eines allgemeinen, nach Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereichs“ (ebenda, S. 28) löst und den Nutzerinnen und Nutzern anstelle dessen „die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lernbereichen und -atmosphären“

3 Hervorzuheben sind hier insbesondere die im süddeutschen Raum sowie in der Schweiz, Österreich und Südtirol verorteten Netzwerke „PULS“ (<http://www.pulsnetz.org/>), „lernen&raum“ (<https://www.lernenundraum.it/>) und „Netzwerk Bildung und Architektur“ (<http://netzwerk-bildung-architektur.ch/>) sowie die im norddeutschen/dänischen Raum angesiedelten „SchulBauLotsen“.

4 Zum Verhältnis von situativer und konzeptioneller Flexibilität im Schulbau siehe genauer Zenke, 2018a.

bietet (ebenda): vom einzelnen „Think Tank“ über nutzungsvariable Großraumbereiche bis hin zu Auditorien und Außenanlagen.

Was dabei nun allerdings die Frage angeht, wie ein solchermaßen anvisierter Wechsel vom „Klassenzimmer zur Lernlandschaft“ (Reich, 2014, S. 219) in der Praxis auch tatsächlich gelingen könne, gewinnt wiederum jene eingangs bereits skizzierte Situation an Bedeutung, im Rahmen derer sich eine konkrete Einzelschule ohnehin bereits aus *anderen* Gründen, seien es bauliche oder pädagogische, mit der Notwendigkeit konfrontiert sieht, ihre Räumlichkeiten einer grundlegenden Revision zu unterziehen. Für diesen Moment wird in der entsprechenden Schulbaudiskussion nun vermehrt die Durchführung einer sogenannten „Phase Null“ vorgeschlagen: eines partizipativen Prozesses, im Zuge dessen Schule und Bau-träger unter Leitung eines multiprofessionell zusammengesetzten Schulbauberaterteams gemeinsam daran arbeiten, ein „inhaltlich und räumlich tragfähiges Konzept zu entwickeln, das die Effizienz, Bedarfsgerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit“ des jeweiligen Bauvorhabens sicherstellt (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, S. 3). Anstatt also – wie sonst üblich – zu eruieren, wie unter den vorhandenen räumlichen Bedingungen Schulleben und Unterricht schrittweise verbessert werden könnten, soll im Zuge eines solchen Prozesses nun gemeinsam mit allen Beteiligten danach gefragt werden, wie die Schule selbst idealerweise gestaltet sein sollte, um die angestrebten Formen des Lebens, Lernens und Lehrens zu ermöglichen.

Eben dieses Prinzip der „Phase Null“ – sowie das damit verbundene Steuerungsinstrument der „Schulbauberatung“ – soll im Folgenden deshalb nun noch einmal etwas ausführlicher dargestellt und diskutiert werden, bevor im Anschluss daran der Frage nachgegangen werden kann, inwieweit auch die nachfolgende „Inbetriebnahme“ eines solchermaßen neugestalteten Schulgebäudes Gegenstand professionell begleiteter Schulentwicklungsprozesse sein könnte und sollte.

3 Schulentwicklung durch Schulbauberatung: Die „Phase Null“

Bei der Bezeichnung „Phase Null“ (oder auch „Bauphase Null“ bzw. „Leistungsphase Null“) handelt es sich zunächst einmal um einen verhältnismäßig neuen, eher technisch denn pädagogisch geprägten Begriff, der unter direkter Bezugnahme auf die Honorarordnung für Architekten und Ingenieure (HOAI) entstanden ist: In dieser HOAI werden von der Grundlagenermittlung (Leistungsphase 1) über die Ausführungsplanung (Leistungsphase 5) bis hin zur Objektbetreuung (Leistungsphase 9) insgesamt neun Phasen aufgeführt, unter Zugrundelegung derer die Vergütung von Planungsleistungen in den Bereichen Stadtplanung und Architektur geregelt ist (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017). Wenn diesen neun Phasen nun eine weitere „Leistungsphase Null“ vorgeschaltet wird, so geschieht dies aus der Zielsetzung heraus, der *planerischen* Grundlagenermittlung in Sachen Schulbau zunächst noch eine weitere, nämlich *pädagogisch* motivierte Form von „Grundlagenermittlung“ vorangehen zu lassen.

Das Ziel einer solchermaßen ausgerichteten „Phase Null“ ist es dementsprechend auch nicht, bereits einen konkreten Entwurf für die erst noch zu bauende (oder umzubauende) Schule anzufertigen, sondern vielmehr, gemeinsam mit allen Beteiligten ein „Raumprogramm“ zu erarbeiten, das als Grundlage für den weiteren Bauprozess zu dienen vermag. Ein solches

Raumprogramm enthält dabei in seiner finalen Fassung einerseits Angaben zur angestrebten Quadratmeterzahl bestimmter Funktionsbereiche, andererseits aber auch bereits konkrete Beschreibungen voraussichtlicher Nutzungsszenarien und gewünschter Raumbeziehungen. Es geht bei der Erarbeitung eines entsprechenden Raumprogramms also darum, den involvierten Parteien die Möglichkeit zu geben, in eine multiprofessionelle Zusammenarbeit einzutreten, im Rahmen derer alle Beteiligten (Verwaltungsbeamtinnen und -beamte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulaufsicht, Ganztagskräfte, Schulleitungsmitglieder, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Hausmeisterinnen und Hausmeister usw.) gemeinsam eine Vision dessen entwickeln, wie „ihre“ Schule in Zukunft auch räumlich auf Anforderungen wie etwa Ganztagsbetreuung, Individualisierung oder Inklusion reagieren kann – und zwar unter gezielter Berücksichtigung der jeweils gegebenen schulischen, städtebaulichen und finanziellen Rahmenbedingungen. (Siehe hierzu sowie zum Folgenden Seydel, 2016; Moog & Küpper, 2017; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017 [insb. S. 201ff.] und Zenke, 2018b.)

Um das Zustandekommen einer solchen Form der multiprofessionellen Kooperation dabei gezielt zu unterstützen, hat sich in den vergangenen Jahren ein mehrstufiges Verfahren etabliert, das (mehr oder weniger stark modifiziert) die Grundlage für einen Großteil aller aktuell durchgeführten Bauphase-Null-Projekte bildet. Dieses etwa sechsmonatige Verfahren umfasst dabei zumeist die folgenden Arbeitsschritte:

1. Schulbegehung und Hospitation
2. kommunale, bauliche und pädagogische Bestandsaufnahme
3. „Schlüsselinterviews“ mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungsmitgliedern, Eltern sowie weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule
4. partizipative Workshops mit Vertreterinnen und Vertretern sowohl des Bauträgers als auch der Schule (Verwaltungsbeamtinnen und -beamte, Ganztagskräfte, Schulleitungsmitglieder, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte usw.)
5. Exkursionen zu anderen Schulen (zeitlich zwischen den einzelnen Workshops gelegen)
6. öffentliche Präsentation und Diskussion des entwickelten Raumprogramms

Durchgeführt und angeleitet wird dieses Verfahren dabei in der Regel von einem Team aus Schulbauberaterinnen bzw. Schulbauberatern (zumeist bestehend aus einem Architekten bzw. einer Architektin und einem Pädagogen bzw. einer Pädagogin)⁵: Diese leiten und organisieren nicht nur die einzelnen Schlüsselinterviews und Workshops, sie verstehen sich darüber hinaus als Vermittler*innen zwischen den verschiedenen am jeweiligen Prozess beteiligten Professionen. Das bedeutet, sie unterstützen die konkrete Einzelschule unter anderem bei der Herausbildung und Etablierung schulinterner Steuergruppen und bemühen sich zugleich darum, die Vernetzung der Schule auch mit anderen Akteuren des Stadtteils voranzutreiben und zu institutionalisieren.

Aus schulentwicklungstheoretischer Perspektive betrachtet lässt sich bei der Durchführung einer solchermaßen ausgerichteten „Phase Null“ in diesem Sinne also ein durchaus komplexes Ineinander verschiedener Steuerungsinstrumente identifizieren:

⁵ Systematische Weiterbildungen zum „Schulbauberater“ bzw. zur „Schulbauberaterin“ werden bisher lediglich von der bereits mehrfach genannten *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft* mit Sitz in Bonn angeboten (siehe hierzu genauer <http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/paedagogische-architektur/projekte/schulbauberater.html>).

Ausgangspunkt ist dabei zunächst einmal das Prinzip der *Beratung*: So wird unter Anleitung des externen Schulbauberaterteams versucht, über den gesamten Verlauf des Prozesses gemeinsam mit allen Beteiligten „ein tragfähiges inhaltliches und räumliches Konzept“ zu entwickeln (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017, S. 201), das nicht nur räumlich, sondern gerade auch pädagogisch neue Wege aufzuzeigen im Stande ist. Es handelt sich – mit Dederling (2012) gesprochen – bei dem skizzierten Verfahren also weniger um eine „Experten- oder Fachberatung“, sondern vielmehr um eine spezifische Form der „Prozessberatung“, deren Ziel darin liegt, den „Problemhorizont der Beratenen zu erweitern“ (ebenda, S. 103). Die Schulbauberater*innen selbst treten dabei in erster Linie als „Prozessgestalter“ auf: das heißt, sie bemühen sich darum, die schulischen Akteure bei den von ihnen initiierten Schulentwicklungsprozessen gezielt zu unterstützen (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, S. 32f.). Gleichzeitig jedoch ist es auch ihre Aufgabe, „fachlichen Input“ einzubringen, da – wie Jochem Schneider es formuliert – „weder die Beteiligten aus der Verwaltung noch die aus der Schule alleine, nur mit einer Moderation, aus den unterschiedlichen Positionen zu einem Ergebnis kommen würden“ (ebenda, S. 33).

Im Zentrum des gemeinten Unterstützungsvorganges steht daher die Erarbeitung eines entsprechend angepassten, nun auch verstärkt die Dimension des Raumes mitberücksichtigenden pädagogischen Profils der jeweiligen Schule. So provozieren „Baufragen“, wie Otto Seydel es formuliert, „notwendigerweise eine Grundsatzdebatte“ auch zur „pädagogischen Schulentwicklung“: „Wie wollen wir in fünf, zehn Jahren unterrichten? Wie können heutige räumliche Entscheidungen ausreichend Offenheit bewahren für jetzt noch nicht absehbare Veränderungen der Pädagogik?“ (Seydel, 2016, S. 24) Damit allerdings kommt neben dem konkreten Akt der Beratung – bzw. aus diesem heraus – zugleich noch ein weiteres wichtiges Steuerungsinstrument in Sachen Schulentwicklung zur Anwendung: die gemeinsame, partizipative *Formulierung eines Schulprogramms*, dessen „konzeptionelle Bausteine“ im weiteren Verlauf selbstständig „dynamisch weiterentwickelt und umgesetzt werden“ sollen (Dederling, 2012, S. 74).

Indem diese in ihrer Gesamtheit letztlich auf eine „Selbststeuerung der Einzelschule“ (ebenda, S. 47) abzielende Schulprogrammarbeit jedoch nicht im Zwiegespräch von Schulbauberater*innen und Schulleitungsmitgliedern vollzogen wird, sondern vielmehr unter Einbezug sowohl des gesamten Kollegiums als auch der jeweils zuständigen Partnerinnen und Partner in Politik und Verwaltung, werden bei alledem zugleich noch zwei weitere Steuerungsinstrumente wirksam: einerseits die bereits angesprochene *Formierung bzw. Reaktivierung einer schulischen Steuergruppe* zum Thema Bau – um so „auf Schulseite die Nutzeranliegen [...] zu bündeln und als Schnittstelle zu den verschiedenen Akteur*innen im Planungsprozess zu fungieren“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017, S. 234) – und andererseits die *Herausbildung und Institutionalisierung schulischer wie außerschulischer Netzwerke*. Langfristiges Ziel ist es dabei, auf diesem Wege Strukturen zu etablieren, die auch über die konkrete Phase Null hinaus in der Lage sind, sowohl innerschulisch die Auseinandersetzung mit Fragen der pädagogischen Bedeutung des Raumes wachzuhalten als auch die räumliche wie pädagogische Einbindung der jeweiligen Schule in lokale und regionale Strukturen zu gewährleisten (vgl. ebenda, S. 234).

Zu diesen vier – letztlich eher klassischen – Instrumenten der Schulentwicklung (Beratung, Schulprogrammarbeit, Formierung schulischer Steuergruppen und Herausbildung von Netzwerken) kommt in dem skizzierten Anwendungszusammenhang allerdings noch ein weiteres, ebenfalls mit diversen Steuerungserwartungen verbundenes Instrument hinzu: das-

jenige der Architektur selbst. So wird in zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema immer wieder die Hoffnung artikuliert, die materiale Gestalt der um- oder sogar neugebauten Schule könne *aus sich heraus* bereits positiven, nachhaltigen Einfluss auf kommende Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung üben, indem sie Vorgänge wie Binnendifferenzierung oder Lehrerkooperation zwar nicht direkt erzwingt, sie wohl aber doch gezielt unterstützt und fördert. Sollte sich diese Hoffnung bestätigen, so wäre dementsprechend denn auch zu fragen, inwiefern sich vielleicht sogar von so etwas wie einer eigenständigen materialen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen durch die Veränderung der räumlichen Rahmenbedingungen einer Schule sprechen ließe – und damit von einem Steuerungsinstrument, das in bisherigen Arbeiten zur Schulentwicklung so noch nicht explizit berücksichtigt worden ist.

4 Inbetriebnahme und Weiterentwicklung: Die „Phase Zehn“

Pragmatisch betrachtet ist mit der erfolgreichen Durchführung eines Phase-Null-Prozesses zunächst einmal das Folgende erreicht: Es hat – zumindest idealerweise – eine Sensibilisierung des gesamten Kollegiums für Fragen der pädagogischen Bedeutung des Raumes in der Schule stattgefunden, ein Schulprogramm wurde erarbeitet, das insbesondere die Verbindung von Raum und Pädagogik mit in den Blick nimmt, und Steuergruppen sowie Netzwerke zum Thema „Schulbau“ haben sich herausgebildet und etabliert. Damit ist in Sachen Schulentwicklung zwar bereits einiges gewonnen, die eigentliche Herausforderung beginnt strenggenommen allerdings erst einige Zeit später: Da es nämlich der zeitliche Aufwand bei der Realisierung größerer Bauvorhaben mit sich bringt, dass das jeweilige Gebäude oftmals erst viele Jahre nach Durchführung des skizzierten Beteiligungsverfahrens auch tatsächlich fertiggestellt und in Betrieb genommen werden kann, gilt es gerade in diesem Moment des Bezugs der neuen Räumlichkeiten, Wege zu finden, den Schul- und Unterrichtsalltag unter Rückgriff auf die (nun bereits mehrere Jahre alten) Ergebnisse der Bauphase Null so zu organisieren, dass das Potential des neu gestalteten Gebäudes auch tatsächlich abgerufen wird – ein Erfordernis, das von sämtlichen Beteiligten noch einmal eine besondere Anstrengung in Sachen Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordert.

Bei ebendiesem Vorgang – mitunter bereits als „Phase Zehn“ bezeichnet (vgl. bspw. Seydel, 2016, S. 24; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017, S. 206 oder Zenke, 2018b) – kommt es nun also darauf an, die „Inbetriebnahme“ des jeweiligen Schulgebäudes zugleich gezielt mit einer raumnutzungsbezogenen „Überprüfungs- und Optimierungsphase“ zu verbinden, die neben einer „systematischen Evaluation des Gebäudes und seiner Alltagstauglichkeit“ zugleich die „fortlaufende Begleitung der Aneignung, Interpretation und Weiterentwicklung durch die Nutzer*innen“ beinhaltet (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017, S. 206). Die Notwendigkeit einer ebensolchen Bemühung erweist sich dabei nicht zuletzt auch mit Blick auf die jüngere Schulbaugeschichte: So hat gerade die Entwicklung – und das weitgehende Scheitern! – der Großraumschulen der 1970er Jahre gezeigt, wie sehr der Erfolg eines spezifischen Raumkonzepts immer auch von der unmittelbaren Bemühung der jeweiligen Einzelschule um fortlaufende raumbezogene Schulentwicklung abhängig ist – und dies gerade dann, wenn es um den Bezug neuartiger, mit offenen Raumstrukturen arbeitender Schulbaumodelle geht (siehe hierzu genauer Zenke, 2018a). Das Ziel einer entsprechend ausgerichteten „Phase Zehn“ muss es in diesem Sinne auch sein, durch systematische

Schulentwicklung die betreffenden Pädagoginnen und Pädagogen darin zu unterstützen, ihren *neuen Unterricht* auch auf die veränderten *neuen Räumlichkeiten* anzupassen – so etwa, indem gemeinsam didaktische Strategien entwickelt und erprobt werden, unter Zugrundelegung derer die Offenheit des jeweiligen Gebäudes auch tatsächlich produktiv für Schul- und Unterrichtszwecke genutzt werden kann (vgl. ebenda).

5 Ausblick

Vor dem Hintergrund des bis hierher Gesagten lassen sich nun schließlich mehrere Herausforderungen im Spannungsfeld von Schulforschung, Schulentwicklung und Schularchitektur identifizieren, die im Folgenden – im Sinne eines programmatischen Ausblicks – in Form von fünf aufeinander aufbauenden Thesen kurz skizziert werden sollen:

- So gilt es erstens – und ganz grundsätzlich –, Schularchitektur auch weiterhin verstärkt als Ausgangspunkt zur Initiierung, Steuerung und Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen wahrzunehmen und dementsprechend den derzeit flächendeckend anstehenden Neu- und Umbau von Schulgebäuden ganz bewusst als Chance für die Bemühung um langfristige, nachhaltige Schulentwicklung zu nutzen.
- Das allerdings bedeutet zweitens, dass die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Bedeutung des Raumes ganz gezielt auch in Prozesse der Lehreraus- und -weiterbildung integriert werden muss, um so eine nachhaltige, professionelle Mitarbeit der Lehrerschaft in den skizzierten raumbezogenen Beteiligungsverfahren gewährleisten zu können. Mit anderen Worten: Es braucht eine zunehmende Professionalisierung in Sachen „Raum“ gerade auch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer.
- Damit zusammenhängend sollte drittens das Prinzip der Phase Null nicht nur weiter ausgebaut und etabliert werden, sondern ganz bewusst auch evaluiert. Es gilt also zu klären, ob – und wenn ja inwieweit – das Prinzip der Schulbau-Beratung tatsächlich das geeignete Steuerungsinstrument zur Umsetzung der skizzierten Schulentwicklungsziele zu sein vermag.
- Schließlich müssen viertens Strategien entwickelt werden zur besseren Begleitung auch der Phase Zehn. Zwar ist diese letztlich entscheidend für den langfristigen Erfolg eines gesamten Bauprojekts – und damit auch der vorangegangenen Phase Null –, bisher gibt es jedoch weder systematische Konzepte noch belastbare Forschungsergebnisse zum Thema. Wie, so wäre dementsprechend zu fragen, könnte hier ein geeignetes Steuerungsinstrument aussehen?
- Dies berücksichtigend gilt es fünftens mit Methoden der empirischen Bildungsforschung genauer zu untersuchen, inwieweit die in den skizzierten Zusammenhängen immer wieder diskutierten Schulraummodelle „Klassenraum plus“, „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ die in sie gesetzten pädagogischen Hoffnungen auch tatsächlich erfüllen können: Inwiefern also kann es in der Praxis gelingen, durch eine flexiblere Gestaltung schulischer Räumlichkeiten Vorhaben wie etwa Teamteaching, Demokratisches Lernen oder Binnendifferenzierung gezielt zu unterstützen? Durch eine Bearbeitung dieser Fragestellung – die, wie jüngst Stadler-Altman (2016a) gezeigt hat, noch immer ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellt –, könnte denn auch schließlich geklärt werden, ob (und wenn ja inwiefern) sich mit gutem Recht tatsächlich in jenem oben umrissenen Sinne

von einer eigenständigen materialen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen durch die Veränderung der räumlichen Rahmenbedingungen einer Schule sprechen ließe. Denn: So „kulturprägend“ und allgegenwärtig der konkrete Raum der Schule auch sein mag, so sehr ist er letztlich doch noch immer ein unbekannter, zumindest *empirisch* kaum erforschter Ort.

Literatur

- Berndt, C., Kalisch, C. & Krüger, A. (Hrsg.). (2016). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömer, D. (2011). *Topographie der Gesamtschule: Zum Zusammenhang von Raum und Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brokamp, B. & Platte, A. (2011). Inklusive Schulen bauen! *Erziehung & Unterricht*, 161 (5/6), 452-460.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.). (2018). *Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Göhlich, M. (2016). Raum als pädagogische Dimension: Theoretische und historische Perspektiven. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 36-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günzel, S. (2017). *Raum: Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Edition Kulturwissenschaft: Bd. 143. Bielefeld: transcript.
- Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2017). *RaumBildung 4*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen von http://www.p1-ftp.kphvie.ac.at/RaumBildung_4/
- Hedtke, K. (2016). Sanierungsstau an Schulen: Eine Schande. *Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 68 (9), 6-10.
- Hofmann, S. (2014). *Partizipation macht Architektur: Die Baupiloten – Methoden und Projekte*. Berlin: jovis.
- Imhäuser, K.-H. (2012). Inklusion und die Konsequenzen: Raumanforderungen an eine „Schule für alle“. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 185-196). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Imhäuser, K.-H. & Dilk, A. (2016). Kluge Anreizsysteme notwendig: Interview mit Karl-Heinz Imhäuser. *Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 68 (6), 12-13.
- Kahlert, J., Nitsche, K. & Zierer, K. (Hrsg.). (2013). *Räume zum Lernen und Lehren: Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemnitz, H. (2013). Zwischen Unterrichtsgroßraum und Klassenzimmer – Schulbau im Wandel der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 59-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luley, M. (2000). *Eine kleine Geschichte des Schulbaus: Vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Erziehungskonzeptionen und Praxis: Bd. 47. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Marin, Z. (2016). Raumanpassungen als Prinzip der Schulraumorganisation – Einblicke in die Innenarchitektur. In W. Schöning & J. A. Fuchs (Hrsg.), *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge* (S. 95-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2015). *Fünfmal Phase Null: Dokumentation der Pilotprojekte „Schulen planen und bauen“*. Bonn: Montag Stiftung. Abgerufen von http://schulen-planen-und-bauen.de/wp-content/uploads/2015/11/151105_5xPhaseNull_72ppi_Einzelseiten.pdf
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2017). *Schulen planen und bauen 2.0: Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Berlin: jovis.
- Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung. (2013). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*. Bonn, Berlin: Eigenverlag. Abgerufen von http://www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/user_upload/VOE_Leitlinien_LL5.pdf
- Moog, R. & Küpper, M. (2017). Phase Null: Lernraum gemeinsam entwickeln: Kooperatives Erarbeiten von Schulbauten. *neue deutsche schule* (Nr. 5/2017), 14-15.

- Müller, F. H. (2015). Bericht zum ÖFEB-Kongress 2015 „Lernräume gestalten“ in Klagenfurt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (3), 341-343.
- Reich, K. (2012). Zusätzlicher Raumbedarf: Inklusion und Ganztagschule als Herausforderung auch für den Schulbau. *Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 15 (59), 14-17.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Saalfrank, W.-T. (2013). Schulraum und Schulentwicklung. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 145-155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöning, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.). (2015). *Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung*. Bern: hep verlag.
- Schöning, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (2016). Die Dimension des Raums in ihrer Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung. In W. Schöning & J. A. Fuchs (Hrsg.), *Inklusion: Gefördert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge* (S. 77-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seydel, O. (2016). Die Phase Null: Schulbauvorhaben gemeinsam planen. *Grundschule* (Heft 7/2016), 22-24.
- Stadler-Altman, U. (2016a). Gebaute Umgebung als Lernumgebung: Haben Schulgebäude und Klassenzimmer Einfluss auf Lehren und Lernen? In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 49-68). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Stadler-Altman, U. (Hrsg.). (2016b). *Lernumgebungen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Zenke, C. T. (2017). Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (4). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>
- Zenke, C. T. (2018a). „Lernende Landschaften“: Raumbezogene Schulentwicklung an einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Schule und Unterricht im Zeichen von Inklusion – Das Konzept der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [In Vorbereitung]
- Zenke, C. T. (2018b). Schule gemeinsam gestalten: Multiprofessionelle Kooperation im Schulbau. *Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 21 (81). [Im Erscheinen]

Angaben zum Autor

Christian Timo Zenke, Dr. phil. Dipl.-Kult.: Akademischer Rat an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule Bielefeld. 2017: Promotion zum Doktor der Philosophie im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim; 2015 bis 2016: Weiterbildung zum Schulbauberater.

timo.zenke@uni-bielefeld.de

Im Dialog

*Rolf Arnold, Prof. Dr. Dr. h.c.,
Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik,
insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik,
an der TU Kaiserslautern*

*Caroline Abfalter, Mag.,
Direktorin der Praxisvolksschule
der Pädagogischen Hochschule Tirol*

**Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im
21. Jahrhundert**

**School 21st – Prospects for School Development in
the 21st Century**

Neue Reformen geben einzelnen Schulstandorten zusehends mehr Autonomie, damit entwickelt sich das Schulsystem immer rasanter zu einem Markt. Was sind für Sie Vorteile und welches Nachteile dieser Entwicklung? Insbesondere für die Schülerinnen und Schüler?

Arnold:

Es ist absolut sinnvoll, wenn auch Schulen und die Schulentwicklung sich den Einsichten und Ergebnissen der internationalen Veränderungsforschung anschließt, die uns unabweisbar sagen, dass Veränderungen Inside-Out-Bewegungen und keine Folgen von Interventionen sind. Dies ist für die Debatten um Schulleitung, Schulentwicklung von grundlegender Bedeutung. Damit Schulen sich entwickeln können, benötigen sie Autonomie. Gleichzeitig bleibt natürlich ihre Öffentliche Verantwortung unberührt. Schulen sind keine Wirtschaftsunternehmen, wohl aber Organisationen, die für ihre nachhaltige Entwicklung nur selbst zuständig sein können. Was für Unternehmen die Anforderungen des Marktes sind, sind für Schulen die Kontextvorgaben durch Schulgesetze, Lehrpläne und – im besten Fall – Kompetenzprofile. Dies bedeutet: Schulen müssen lernen ihre Autonomie für wirksamen Wandel zu Häusern des Lernens zu nutzen, die Bildungsadministration muss lernen, Kontexte zu steuern, nicht obrigkeitstaatlich zu kontrollieren!

Abfalter:

Greifen diese Reformen tatsächlich, ergeben sich Chancen, starre Systemstrukturen zu überwinden und per se Qualität in Schulen zu bringen, vorausgesetzt die Verantwortlichen verfügen über die dazu notwendigen Kompetenzen. Gibt es Hilfreicheres, als nach den örtlichen Bedingungen vernünftig und bedarfsgerecht Ressourcen zu nutzen? Was eine gewisse Marktsituation betrifft, könnte eine solche ebenfalls nur von Vorteil sein und dazu führen, dass Schulen sinnvoll zusammenarbeiten und ihre Stärken gezielt einsetzen – geplante Clusterbildungen setzen dafür einen Rahmen, durch Bündelung der Synergien vereint unter einem „Dach“. Idealerweise finden sich dazu Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit den jeweiligen Konzepten identifizieren wollen und hochmotiviert mit ihren Schülerinnen und Schülern arbeiten. Die Vorteile liegen im günstigsten Fall der Umsetzung auf der Hand! Den Gewinn an Verantwortung sehe ich nicht als Nachteil.

Von welchen Entwicklungen werden Schüler*innen in allen Schularten und an allen Schulorten profitieren?

Arnold:

Wenn Schülerinnen und Schüler in engagiert (um)gestalteten Lernlandschaften aufwachsen „dürfen“ und dabei spüren, dass auch sie an der autonomen Schulentwicklung beteiligt werden, dann kann eine Haltung des verantwortlichen Umgangs mit sich selbst, den Anderen und den Optionen reifen – letztlich die Zukunftskompetenz schlechthin.

Abfalter:

Frei nach dem Motto „You raise me up“ müssen Schülerinnen und Schüler aller Schularten und Orte Menschen vorfinden, denen alles Notwendige dazu einfällt, dass Lernende ihr Bestes, ihr Edelstes und Möglichstes offenbaren, sich weiterentwickeln und dabei ständig über sich hinauswachsen dürfen. Kein Kind geht uns dabei verloren!

Was braucht Schule tatsächlich, um Kinder fit zu machen? Wieviel digitale Bildung hilft?

Arnold:

Digitalität macht keine Kinder fit (eher im Gegenteil, hat man bisweilen den Eindruck). Es ist nicht das Medium, welches „die Dinge klärt und die Menschen stärkt“, wie Hartmut von Hentig dieses „Fit-Sein“ pädagogisch definiert, sondern es ist die Didaktik. Diese muss sich stärker kompetenzorientiert ausrichten und dem Sachverhalt Rechnung tragen, dass „Menschen lernfähig, aber unbelehrbar sind“, wie ich dies in meinem Buch „Entlehrt Euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn“ detailliert dargelegt habe. Es geht um die Stärkung der Selbstlernkompetenzen und Persönlichkeitsbildung unter selbstorganisierter Nutzung aller Lernzugänge – auch denen des Internets, der Lernplattformen und der Social Media. Deren Handhabung wird – seien wir doch ehrlich! – häufig den Lehrenden von ihren Schülerinnen und den Professoren und Professorinnen von den Studierenden erklärt.

Abfalter:

Wie macht man sich fit? Regelmäßiges, unermüdliches Training in der Disziplin, für die man gute Voraussetzungen mitbringt, Vermeidung von Auszehrung, durchdachter smarterer Trainingsplan, stärkende Nahrung, Ruhepausen, Teamgeist, achtsame und wisende Trainerpersonen. Dazu können digitale Medien hilfreiche Unterstützer und Begleiter sein. Mehr nicht!

Wann wird der Raum zum „Pädagogen“?

Arnold:

Der Raum ist immer schon ein Pädagoge, ein schwarzer („Schwarze Pädagogik“) oder eben ein weißer („Raum der Ermöglichung“). Wenn Lernräume und Lernhäuser so gestaltet sind, dass selbstorganisierte Lernprozesse (Suchbewegungen, Verweilen, Vertiefen, Vergleichen usw.) ermöglicht werden, dann können die Selbstlernkompetenzen und verantwortlichen Haltungen heranreifen, um die es dem Bildungsbegriff im Kern geht.

Abfalter:

Ein einengender, düsterer, finsterer, schlecht gelüfteter, kalter, hallender Raum scheidet aus!

Andrerseits hilft der offenste, hellste, wohltemperierteste, bestausgestattete Raum wenig, wenn er pädagogisch unbestellt und unbeseelt bleibt. Wieder ist es die kompetente Lehrperson, die mit ihrem Wissen und ihrer Obacht eine einladende, neugierig machende, inhaltlich durchdachte Lernumgebung schafft.

Aktuelle Gesellschaftsdiagnosen berichten von einem Auseinanderdriften der Gesellschaft. Was bedeutet dies für die Weiterentwicklung von Schulstandorten?

Arnold:

Wir sollten realistisch bleiben: Schule kann keine gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse stoppen oder gar außer Kraft setzen. Dies ist eine politische Aufgabe. Öffentliche Bildung kann lediglich eine Identitäts- und Kompetenzentwicklung der Nachwachsenen ermöglichen, welche auch die Fähigkeit zu solidarischem Handeln, zur vorurteilsfreien Begegnung und zur wertschätzenden Kooperation einschließt. Auch die Stärkung der Durchlässigkeit des Bildungswesens kann eine inklusive Gesellschaftspolitik flankieren und zumindest die Gleichheit der Lebenschancen an den Schulstandorten sichtbar werden lassen. Langfristige Wirksamkeit lebt aber von einer inklusiven Gesellschaftspolitik.

Abfalter:

Phänomene wie Ab- und Ausgrenzung stellen in allen Gesellschaften, zu allen Zeiten und an allen Orten ständige Herausforderung und gefährliche Fallen. Förderlich ist es, Standorte zu vermehren, wo Vielfalt blühen darf. Dazu braucht es inklusive Schulen und offene Pädagog*innen, die Unterschiede als echte Chancen der Begegnung, des Voneinanderlernens, des gegenseitigen Wertehens leuchten lassen. Schule kann dazu einen Beitrag leisten und braucht umseitige Unterstützung von Gesellschaft und Politik und – echtes Wollen.

Nationale Bildungsberichte zeigen, dass sich vor allem in den Städten immer mehr Schulstandorte zu sozialen Brennpunktschulen entwickeln. Wer müsste hier wie entgegensteuern?

Arnold:

Hierzu habe ich schon das Wesentliche gesagt. Gleichwohl wurden in den Lernenden Regionen der EU auch gute Erfahrungen mit Netzwerken gesammelt, in denen Schulen, Betriebe und Erwachsenenbildungsinstitutionen spezifische Angebote für „spezielle“ Jugendliche entwickelten, in denen sie eine andere Ansprache und auch z.B. erwachsenengemäße Lernumgebungen vorfanden, die ihnen halfen, von potenziellen Bildungsverlierern zu Bildungsgewinnern zu werden.

Abfalter:

Brennpunktschulen! Was für ein Begriff! Wenn es in ihnen brennt, wird das übergreifende zerstörerische Feuer nicht zu löschen sein! Dank großartiger Lehrkräfte dort, findet man in diesen Schulen viel Gutes und Mögliches. Eine kluge Wohnraumpolitik im Sinne genannter Diversitätsberücksichtigung und eine Öffnung starrer Schulsprengel könnte dieser Entwicklung entgegenwirken. Expert*innenteams mit Psycholog*innen, Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Therapeut*innen u.a. an den Schulen entlasteten Lehrpersonen und unterstützten Kinder und deren Familien.

Welche drei Fähigkeiten braucht eine Schulleiterin/ein Schulleiter vorrangig beim Einlösen der Verantwortung für die inhaltliche und organisatorische Weiterentwicklung des Schulstandorts? Hängt alles an der Schulleitung?

Arnold:

Es geht meines Erachtens bei einer erfolgreichen Führung im Kern um die Fähigkeit, sich von eigenen Gewissheiten zu lösen und sich gegenüber der Zahl der Möglichkeiten zu öffnen. Wirksame Veränderung gelingt m.E. nur dann, wenn Führungskräfte in der Lage sind, in Resonanz mit dem Kollegium, den Eltern und dem regionalen Umfeld Veränderungen synergetisch zu gestalten. Wichtige Kompetenzen sind: Selbstreflexionsfähigkeit, Team- und Organisations-Entwicklungsfähigkeit.

Abfalter:

Kommunikationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit! Dahinter steckt weitblickende Organisation unter Nutzung aller im gesetzlichen Rahmen vorhandenen Spielräume. Dahinter steckt das abgestimmte Miteinanderanpacken aller (Eine Lokomotive mit abgehängten Waggons lässt Menschen und Güter zurück.). Dahinter steckt, sich immer das höchste Gut, das Kind, vor Augen zu halten – Schwieriges wird dann plötzlich ganz leicht!

Inklusive Schule – inklusive Gesellschaft – eine nahtlose Verflechtung?

Arnold:

Ja, in dieser Kombination – dazu habe ich schon das Notwendige gesagt. Nur in der Kombination ist nachhaltige Inklusion wirksam: Wo keine inklusive Sozial- und Gesellschaftspolitik ist, kann auch Schule nicht korrigieren, was die Politik versäumt.

Abfalter:

Leider nein! Irgendwann davor, dazwischen, danach nehmen sich Teile der Gesellschaft raus und separieren, wo eine engagierte Schule zu verbinden versuchte! Stellen wir uns immer auch die Frage: „Ist unsere i Schule tatsächlich und immer i?“

Ganztägige Schulformen – ein Vorteil?

Arnold:

... ja, besonders für Schülerinnen und Schüler, die auf kein unterstützendes familiäres Umfeld zurückgreifen können. Hier ein kompensatorisches Umfeld vorzuhalten ist ein gängiges und durchaus wirksames Konzept.

Abfalter:

In jedem Fall! Möge der Tag kommen, an dem die ganztägige Schule ein Modell für alle ist und nicht wieder durch scheinbare Entscheidungsfreiheit Kastensysteme fördert. Alle vorher gestellten Fragen finden vor allem in einer verschränkt ganztägigen Schulform erfolgversprechende Antworten. An dieser Stelle ein lauter Appell an die Politik mit der Bitte um ehestmögliche Durchführung samt Kostenübernahme mit freiem, ökologisch tauglichem und schmackhaftem Mittagstisch!

„Back to marks“ – endlich wieder Noten? Was denken Sie über die Wiedereinführung von Schulnoten in der Volksschule?

Arnold:

... nein, das sehe ich nicht so. Bereits seit den 1970er Jahren ist „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Karlheinz Ingenkamp) empirisch belegt. Die Rückkehr zu Benotung wäre ein Rückschritt. Wir sollten vielmehr die kompetenzdiagnostische Kompetenz der Lehrpersonen dringend verbessern, was insofern etwas schwierig ist, weil die Kompetenzdiagnostik noch sehr in den Kinderschuhen steckt (außer vielleicht in der Berufsbildung).

Abfalter:

Wofür haben wir während der vergangenen 15 Jahre so intensiv gearbeitet? Es brauchte unter anderem SQA Prozesse um eine Denkmkehr zu unterstützen, Pilotprojekte, Überzeugungsarbeit und und und. Selbst die Fülle wissenschaftlicher Beweislage scheint ungeeignet, die erschöpfende und zermürbende Diskussion zu beenden. Alle wissen, dass Noten (trotz „eindeutiger“ Definitionen) keine tatsächliche Aussagekraft besitzen, dass sie auch gefährlich subjektiv passieren, dass sie klassifizieren, etikettieren und einem Menschen sogar nachhaltig Schaden zufügen können. Wer von uns kann sich nicht an eine entwürdigende Notengeschichte in seinem Leben erinnern? Ein gewaltiger Rückschritt in ein pädagogisches Mittelalter!

Wie können Schulleiter*innen Lehrpersonen motivieren, ihre durch den Besuch von Fortbildungen erworbenen Kompetenzen mit Kolleg*innen zu teilen und im Kollegium zu multiplizieren?

Arnold:

Ich verspreche mir aufgrund meiner Erfahrungen nicht sehr viel von solchen Multiplikationserwartungen. Diese funktionieren in der Regel nicht. Stellen Sie sich doch vor, wie es empfunden werden muss, wenn der Kollege, der eine Fortbildung genießen durfte, während ich seinen Unterricht vertreten „durfte“, zurückkommt und mich dann auch noch „belehren“ darf. Viel erfolgreicher sind in aller Regel Inhouse-Team-Fortbildungen als flankierende Maßnahmen von Schulentwicklungs- bzw. Lernkultur-Wandlungsprozessen.

Abfalter:

Kollegen und Kolleginnen befinden sich immer irgendwie im Austausch! Sämtliche Erfahrungen, aktuelles Wissen, neue Erkenntnisse, Ideen, kreative Entwürfe fließen stetig in alle Arbeit ein. Unser Kollegium wünschte z.B. nach einer SCHILF, sich 30 Minuten vor jeder Monatskonferenz in einer anderen Klasse zu treffen und dort über das Tun zu erzählen, zu diskutieren, zu fragen, zu antworten.

Je mehr die Schulleitung reguliert, zieht, zerzt, drückt und gängelt, desto weniger Freiraum und Lust entsteht für die Verbreitung guten Wissens. Schulleitung darf ermöglichen, zutrauen und vertrauen.

Wie können Lehrpersonen in rasanten Veränderungsphasen „überleben“ und gleichzeitig am aktuellen Stand bleiben?

Arnold:

Eine wichtige Dimension pädagogischer Professionalität ist die Fähigkeit, das eigene Lamento einzustellen und synergetisch und zukunfts offen an der eigenen Wandlungsfähigkeit zu arbeiten. „Überleben“ ist wirklich nicht die Frage, um die es geht! Der Begriff dramatisiert unnötig. Lehrpersonen stehen nach meinem Eindruck unter keinem größeren Druck als viele andere Menschen in sich rasant wandelnden betrieblichen Kontexten.

Abfalter:

Indem sie behutsam auf sich schauen und sich angenehme und unangenehme Fragen stellen, Verantwortung für die eigene Gesundheit wahrnehmen und frohen Mutes bleiben. Mit der sicheren Erfahrung, dass sich Veränderungsphasen oft ähnlich rasant verabschieden wie sie gekommen sind, hilft der Blick auf Bewährtes, Notwendiges, Vernünftiges und die Einhaltung eines mäßigen Tempos. Ein gerüttelt Maß an aufmerksamer Gelassenheit ist von Vorteil!

Welches sind Ihrer Meinung nach die entscheidenden Faktoren für die Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen?

Arnold:

Führungskräfte sind keineswegs die Garanten für das Gelingen von Schulentwicklung, aber ohne ihre Akzeptanz und Initiative kann Schulentwicklung auch nicht gelingen. Darüber hinaus ist nach meiner Erfahrung eine didaktische Teamentwicklung hilfreich, schließlich ist der Kern jeglicher Schulentwicklung die Unterrichtsentwicklung!

Abfalter:

Partizipation und Akzeptanz aller, Sichten aller Expertisen, Einholen notwendigen Wissens, gediegene Vorbereitung, klarer Plan, Zwischenstopps mit ungeschminkter Draufschau, Mut zur Änderung besonders wenn es schmerzt, Einhaltung eines zeitlichen Horizontes, Dokumentation, Nutzung der Misserfolge, Feiern der Erfolge! Weitermachen©!

Praxisbeiträge

*Nina Bremm, Annika Hillebrand, Veronika Manitius
und Anja Jungermann*

Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen

Knowledge Transfer in the Education System. Chances and Challenges of Cooperation Amongst Different Actors

Zusammenfassung

Der nachhaltige Erfolg von Schulentwicklungsprojekten hängt davon ab, dass das neu erworbene Wissen effektiv übertragen und auf Schul- und Systemebene umgesetzt wird (van Holt 2014). Ein guter Ausgangspunkt für eine solche Verbreitung scheint eine enge Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren des Bildungssystems zu sein (Rogers 2003). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Art von Wissen für Transferfragen relevant ist und wie effektive Transferwege beschrieben werden können. Der Beitrag diskutiert, welche Merkmale der Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungssystem Transferprozesse fördern oder behindern können und zeigt Möglichkeiten auf, mit Herausforderungen und Chancen des Wissenstransfers produktiv umzugehen.

Abstract

Sustainable success of school development projects depends on the fact that the newly acquired knowledge is transferred effectively and implemented at school and system level (van Holt 2014). A good starting point for such dissemination seems to be close cooperation between different actors in the education system (Rogers 2003). Against this background, the question arises, which kind of knowledge is relevant for transfer questions and how effective transfer paths can be described. The article discusses which features of co-operation between different actors in educational systems can promote or hinder transfer processes, and points out ways of dealing productively with challenges and opportunities of knowledge transfer.

1 Einleitung

Sowohl im Koalitionsvertrag der Bundesregierung (Bundesregierung, 2013) als auch in der überarbeiteten Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) zum Bildungsmonitoring (KMK, 2015) wurde die Relevanz der Transferierbarkeit von Forschungswissen in die Bildungseinrichtungen hinein gestärkt (vgl. Manitius & Groot-Wilken, 2017). Vor dem Hintergrund des Nachhaltigkeitsdiskurses mit Blick auf Bildungsinnovationen (vgl. bspw. Manitius & Bremm, 2018) stellen neben Bildungseinrichtungen zunehmend auch Bildungspolitik und Bildungsadministration Adressaten von Transferwissen dar. Gestiegene öffentliche Investitionen und eine verstärkte Zusammenarbeit von Bildungspolitik, Stiftungen, Wissenschaft und Bildungseinrichtungen in sogenannten Forschungs- und Entwicklungsprojekten lassen – in Wissenschaftskreisen bei weitem nicht unumstrittene (vgl. bspw. Matties & Rehbein, 2016) – Forderungen nach einem verbesserten Transfer von Erkenntniswissen in relevantes Handlungswissen lauter werden. Vor diesem Hintergrund werden neben Qualitätsansprüchen des Wissenschaftssystems an Forschungsergebnisse auch Fragen der Transferierbarkeit des erzeugten Wissens relevant. Dies lenkt den Blick auf die Zusammenarbeit beteiligter Transferakteure und macht Kooperationsfähigkeit zu einem wichtigen Erfolgskriterium des Transfers (vgl. Matties & Rehbein, 2016). Kooperationen von Akteuren unterschiedlicher Teilsysteme im Bildungsbereich stehen dabei vor besonderen Herausforderungen, da sie oftmals unterschiedliche – in Teilen sogar widersprüchliche und gegebenenfalls auch von Machtbeziehungen durchzogene – Transferziele und Systemlogiken verfolgen (vgl. Brown, 2014). Es erscheint folglich vielversprechend, sich der Frage der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen zentraler Akteure des Bildungssystems zuzuwenden, um Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen sichtbar zu machen. Dies geschieht im vorliegenden Beitrag entlang eines Schulentwicklungsprojekts für Schulen in herausfordernden Lagen (Potenziale entwickeln – Schulen stärken). Das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt zielt in seiner Anlage auf eine enge Kooperation zwischen Wissenschaft, Praxis und Administration. Durch die Zusammenarbeit sollen zum einen Projektschulen in ihrer Entwicklung unterstützt werden; zum anderen sollen unter Einbezug von Instrumenten des Wissensmanagements relevante Projekterkenntnisse prozessbegleitend erfasst und dokumentiert werden, um diese Erkenntnisse schließlich für den Transfer in das Regelsystem bereitstellen zu können.

2 Herausforderungen des Wissenstransfers in Forschungsprojekten

Mit zunehmenden staatlichen und auch privatwirtschaftlichen Investitionen in Forschungsprojekte gehen steigende Hoffnungen bezüglich der gesellschaftlichen Transferierbarkeit des gewonnenen Wissens einher (Schemme, 2017). So wird die Forderung lauter, dass Forschungsergebnisse „aufklärend und gestaltend“ (Froese & Mevissen, 2016, S. 48) in unterschiedliche wissenschaftliche aber auch gesellschaftliche Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einfließen sollten. Universitäten und andere Forschungseinrichtungen, so die Forderung, sollten aus ihrem „Elfenbeinturm“ heraustreten, um vermehrt Verantwortung

für gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu übernehmen.¹ In den Reihen der Wissenschaft werden solch neue Anforderungen zwiespältig aufgenommen (vgl. ebd.). Während auf der einen Seite Argumente für eine Weiterentwicklung der Sichtbarkeit und Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse ins Feld geführt werden, stehen diesen Argumenten auf der anderen Seite kritische Perspektiven auf neue, zunächst wissenschaftssystemfremde Anforderungen einer „neuen Governance in der Wissenschaft“ entgegen (vgl. bspw. Schimank, 2015). Problematisiert wird zunächst die generelle Möglichkeit eines Transfers des erzeugten Wissens, das aufgrund eines nicht einheitlich festgelegten und daher höchst heterogenen Nützlichkeitsverständnisses in den Sozial- und Geisteswissenschaften keineswegs trivial erscheint (vgl. Simon, 2013, zitiert nach Schemme, 2017). Hinzu kommen veränderte Anforderungen an Kompetenzen der wissenschaftlichen Akteure in der forschungspraktischen Umsetzung des Wissenstransfers, die zusätzlich zu Interessens- und Zielkonflikten führen können. So erfordert der Transfer von wissenschaftlichen Inhalten bspw. Übersetzungs- und Anpassungsleistungen in der Darstellung und Interpretation, die auf die wissenschaftlichen Referenzsysteme nicht unmittelbar einzahlen. Ein Forschungsbericht oder eine Aufbereitung von Forschungsergebnissen für Bildungsadministration und schulische Praxis, sei dieser noch so qualitativ und nach geltenden Forschungsstandards ausgearbeitet, ist in den karriereförderlichen Zeitschriften und Publikationsorganen des Wissenschaftssystems schlicht nicht verwertbar. Wissenschaftler*innen, hier besonders der in den Projekten oft mit der tatsächlichen Durchführung der Transferarbeit beschäftigte wissenschaftliche Nachwuchs in der Post-Doc-Phase (Projektkoordination, operative Projektleitung), kann so in Ressourcenkonflikte geraten, aus denen wiederum Karriererisiken erwachsen können (vgl. Froese & Mevissen, 2016)². Eine weitere zentrale Herausforderung, die sich durch neue Anforderungen mit Blick auf den Wissenstransfer ergibt, sind Anforderungen an Kooperationen. So wird neben Fachlichkeit und wissenschaftlicher Qualität die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Akteuren zu kooperieren, zu einem zentralen Erfolgskriterium des Wissenstransfers (vgl. Schemme, 2017) und somit auch von Implementationsforschung im Rahmen von sogenannten Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die derzeit auch an Universitäten durchgeführt werden.

3 Kooperation unterschiedlicher Akteure: Herausforderungen und Potenziale

Kooperationen bilden die Grundlage des Transfers vom Wissenschaftssystem in andere gesellschaftliche Bereiche und ihre erfolgreiche Ausgestaltung stellt eine zentrale Gelingensbedingung erfolgreich verlaufender Transferprozesse dar (vgl. Wentlandt & Knie, 2015). Erst Kooperationsbeziehungen, in denen Aushandlungsprozesse über Transferinhalte, Transferziele und Transferwege stattfinden können, füllen Strategiepapiere und Konzepte mit Leben und Handlungsrelevanz, die oftmals lediglich in Schubladen liegen und so nicht aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Im Rahmen von diskursiven und starken Ko-

¹ So wird in der Universität Duisburg-Essen beispielweise intensiv an der Einrichtung eines Prorektorats für „Gesellschaftliche Verantwortung“ gearbeitet.

² Anders stellt sich dies beispielsweise in Großbritannien dar, wo die Regierung die Vergabe von öffentlichen Forschungsgeldern an den Nachweis eines gesellschaftlichen Impacts geknüpft hat (vgl. Schemme, 2017).

operationsbeziehungen der jeweils relevanten Akteure kann aus Diagnosewissen und Handlungsempfehlungen eine konkrete und adaptive Handlungsstrategie erwachsen, die nützlich und möglichst adäquat spezifische Problemlagen und Handlungsbedarfe von Transfernehmern adressiert und bedient.

Eben diese Transferprozesse können aus kritischer Perspektive auf Modi der neuen Steuerung im Bildungssystem auch als „wissenschaftspolitisch stimulierter Verwertungsraum“ (vgl. ebd.) markiert werden. Dieser Verwertungsraum beschreibt ein heterogenes Handlungsfeld an der Grenze des Wissenschaftssystems, in dem wissenschaftliche Inhalte in Zusammenhang mit nicht-akademischen und in erster Linie politischen oder wirtschaftlichen Aktivitäten gebracht werden (ebd.). Wissenschaftliche Akteure in diesem Feld können als Grenzgänger und Grenzgängerinnen bezeichnet werden, die, sofern ihre Karriereplanung eine wissenschaftliche Laufbahn fokussiert, durch ihr Handeln in eine instabile und ambivalente Rolle gedrängt werden können. Sie investieren Zeit in den Ausbau von Kompetenzen, die in ihrem relevanten Bezugssystem, der Wissenschaft, nicht unmittelbar verwertbar sind, wenn nicht sogar als befremdlich deklariert werden, da nicht originär wissenschaftlich. Verlangt werden neben klassischen wissenschaftlichen Fähigkeiten weitere Kompetenzen wie Kommunikations- und Verhandlungsgeschick, selbstbewusstes Auftreten, Verlässlichkeit, strategisches Denkvermögen und Handeln sowie die Fähigkeit, sich schnell und analytisch in fremde Systemlogiken eindenken zu können und Konsequenzen der eigenen Kommunikation und des eigenen Handelns in diesen fremden Umgebungen auch abschätzen und einordnen zu können.

4 Erfahrungsbericht: Potenziale entwickeln – Schulen stärken

Das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* (PeSs) begleitet 33 Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen in der Metropolregion Ruhr in ihrer Schulentwicklungsarbeit. PeSs ist als integriertes Schulforschungs- und datengestütztes Schulentwicklungsprojekt konzipiert und stellt in dieser verzahnten Form von Forschung und Entwicklung einen innovativen Ansatz dar. PeSs fokussiert auf die kooperative Zusammenarbeit von Schulen, Wissenschaft, Praxis und Administration. Beteiligte Akteure sind die Universität Duisburg-Essen und die TU Dortmund, die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW), die Fortbildungsabteilungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW), die für die Projektschulen zuständigen Bezirksregierungen sowie die kommunalen Kompetenzteams, die in NRW zuständig für schulische Regelfortbildung sind (vgl. Abb. 1).

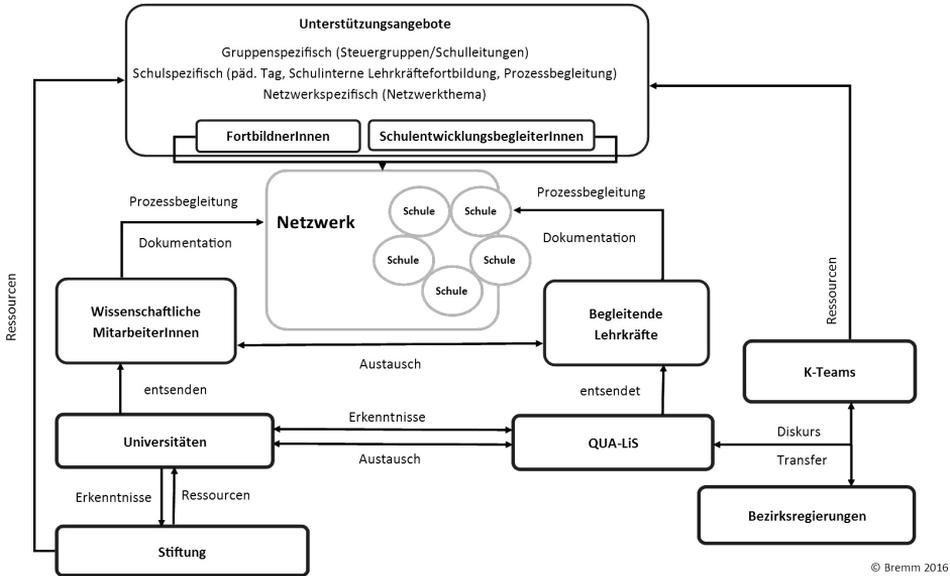


Abb. 1

Das Projekt startete im Januar 2014 und wird im September 2019 enden. Die Vorbereitung und Durchführung eines systematischen Transfers von Projektergebnissen in das Regelsystem wurde von Projektbeginn an systematisch geplant und sukzessive aufgebaut. Das Projekt gliedert sich in einen Forschungs-, einen Entwicklungs- und einen Transferteil. Zentrales Strukturelement im *Schulentwicklungsteil* des Projekts ist ein schulübergreifender Netzwerkansatz, der dem Konzept einer netzwerkbasierter Schulentwicklung sowie empirischen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Schulnetzwerken entspricht (Manitius & Berkemeyer, 2015; Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitius & van Holt, 2015). Als Voraussetzung für das Gelingen der Netzwerkarbeit konnte eine thematische Nähe und ein Zielkonsens der jeweiligen Schulen im Netzwerk herausgearbeitet werden (ebd.). Vor diesem Hintergrund wurden die Netzwerke datengestützt und kriteriengeleitet zusammengestellt, sodass Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen in einem Netzwerk zusammen an ähnlichen Fragestellungen und Lösungsansätzen arbeiten können (vgl. Hillebrand et al., 2017). Zusätzlich zum Netzwerkteil des Projekts wurde eine einzelschulische Begleitung installiert, die Schulen in ihrer individuellen Schulentwicklung unterstützt. Hier nimmt der Kooperationspartner QUA-LiS NRW eine zentrale Position ein. QUA-LiS NRW stellt dem Projekt sechs „begleitende Lehrkräfte“ mit jeweils fünf Entlastungsstunden zur Verfügung, die sowohl an den quartalsweise stattfindenden Netzwerktreffen teilnehmen als auch einzelschulische Entwicklungen im Rahmen von Vor-Ort-Besuchen begleiten und schulinterne Fortbildungen anstoßen. Zudem werden Schulen netzwerk- und schulübergreifend zusätzliche Angebote zu relevanten Themen, wie etwa zur Weiterqualifizierung von Schulleitungen oder Steuergruppen, Öffentlichkeitsarbeit oder sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung angeboten. Im *Forschungsteil* werden quantitative Daten zu Schulqualitätsmerkmalen und Kontextfaktoren der teilnehmenden Schulen zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Zudem sind Fallstudien in ausgewählten Schulen konzipiert, die es erlauben, Entwicklungsprozesse in den

Schulen detaillierter nachzuzeichnen. Ein wichtiges Konzeptionsmerkmal, das alle drei Projektteile (Forschung, Entwicklung und Transfer) verbindet, ist eine standardisierte Prozessdokumentation. Hierzu wurde ein sogenanntes Entwicklungsportfolio entwickelt, in dem Daten zur Ausgangslage in den Schulen, zu Problemdiagnosen und Stärken, Zielentwicklung, Interventions- und Fortbildungsplanung und deren Evaluation enthalten sind. Zudem sind alle inhaltlich relevanten Kontakte zur Schule festgehalten, sowie Protokolle von Schulentwicklungsgesprächen und anderen Terminen vor Ort. Ebenso liegen standardisierte Daten zu Netzwerktreffen, deren Inhalten, Materialien und Evaluationen vor. Diese breite multimethodische und multiperspektivische Datenbasis dient unterschiedlichen Zwecken des Projekts. Zum einen werden wissenschaftliche Forschungsfragen bearbeitet (hier besonders relevant Daten aus quantitativen und qualitativen Studien), zum anderen dient sie als empirische Basis der Bearbeitung von Transferfragen. Eine Besonderheit ist, dass auch QUA-LiS NRW einen eigenständigen Forschungsanteil im Projekt realisiert. Im Fokus steht hier die Arbeit der von QUA-LiS NRW eingesetzten begleitenden Lehrkräfte, die halbjährlich sogenannte Mikro-Artikel verfassen, in denen besonders interessante Fälle der Schulentwicklungsbegleitung als Narrativ aufgearbeitet werden. Diese Mikro-Artikel dienen dann in einem zweiten Schritt als Grundlage für Interviews mit den begleitenden Lehrkräften, die anschließend mit Instrumenten des Wissensmanagements aufbereitet und daraufhin geprüft werden, inwiefern sie in die regelhaften Unterstützungsstrukturen wie etwa das Fortbildungssystem des Landes überführt werden können (vgl. Manitus & Bremm, 2018). Die enge kooperative Projektstruktur seit Projektbeginn bildet die Grundlage für Transferprozesse im Rahmen des *Transferteils* von Potenziale entwickeln – Schulen stärken. Seit Projektstart finden regelmäßige Arbeitstreffen zwischen Stiftung, QUA-LiS NRW und Universitäten, sowohl auf der Arbeits- als auch auf der Leitungsebene, statt. Hier werden anfallende Daten, Dokumentationen, Prozesse und Strukturen auf ihre Transferierbarkeit überprüft und Strategien der Generierung von Prozesswissen bei Bedarf inhaltlich angepasst. Zudem werden unterschiedliche Dokumentationsinstrumente auf ihre Integrierbarkeit überprüft, um den koordinativen Aufwand der Prozessdokumentation möglichst optimal zu gestalten. Die wissenschaftliche Studie mit quantitativer und qualitativer Datenerhebung bleibt hiervon jedoch unberührt und liegt einzig in der Verantwortung der Universitäten. Seit dem vierten Projektjahr wird zusätzlich an einem übergreifenden Transferkonzept gearbeitet, das unterschiedliche Datenquellen und Transfernehmer in den Blick nimmt und unterschiedliche Transferstrategien bündelt. Einbezogen sind hier alle Akteure: Universitäten, Landesinstitut und Stiftung. Zudem wurde ein enger Austausch mit einem inhaltlich verwandten Projekt der Robert-Bosch-Stiftung (School-Turnaround, Berlin) etabliert. Persönliche Arbeitstreffen in dieser Konstellation finden zusätzlich zu den projektinternen Treffen zwei Mal jährlich statt und haben Fragen der Transferierbarkeit des erzeugten Wissens in beiden Projekten zum Inhalt. Begleitet werden diese Treffen bei Bedarf durch externe Transferexperten, die dabei helfen, eingesetzte Instrumente kritisch zu reflektieren, angemessene und nützliche Transferprodukte zu entwickeln, Adressaten für Transferprodukte systematisch zu recherchieren und das übergreifende Transferkonzept weiter auszuarbeiten und zu spezifizieren. Parallel wird außerdem daran gearbeitet, relevante Transfernehmer auf den tatsächlichen Transfer vorzubereiten: Da Zeitschienen zwischen Projekten als Informationsgeber und das Handeln von Akteuren bspw. im Regelsystem als Informationsnehmer oftmals nicht kongruent verlaufen und Transferprodukte, wenn sie nicht in die Zeitpläne der Transfernehmer eingepasst sind, nicht oder nicht in vollem Umfang genutzt werden können, finden seit dem

zweiten Projektjahr regelmäßig Treffen mit relevanten Systemakteuren statt, die über Entwicklungen, Zeitschienen und mögliche Transferprodukte informiert werden. In Projektjahr vier und fünf werden diese potenziellen Transfernehmer zusätzlich in Arbeitsprozesse einbezogen, um eine Passung zwischen Transferwissen und Bedarfen der Transfernehmer herzustellen.

5 Fazit: Herausforderungen und Chancen der kooperativen Projektstruktur

Die Akteurskonstellation im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* als Praxis-Wissenschaft-Administration-Partnerschaft stellt für den Transfer von Bildungsinnovationen eine hervorragende Grundlage dar. Gerade die diskursive und prozessbegleitende Aushandlung von Transferzielen und Inhalten unter Berücksichtigung von wissenschaftlicher Forschungslogik, die gemeinsame Entwicklung eines umfassenden Transferkonzepts und die langfristig angelegte Akquise, Information und schrittweise Einbindung von Transfernehmern stellen Strategien dar, die Transferprozesse systematisch vorbereiten, bedarfsorientiert gestalten und einen Transfererfolg wahrscheinlicher machen. Aus gelingenden Transferprozessen können wiederum konkrete Mehrwerte bspw. in Form von datenbasiert abgeleiteten Handlungs- und Steuerungsstrategien erwachsen. So steigt die Chance, dass eingesetzte Ressourcen auch in konkrete und nachhaltige Veränderungen und bessere Antworten auf drängende gesellschaftliche Probleme münden. Andererseits erfordert ein solches Vorgehen neben erheblichen zeitlichen Ressourcen eine intensive Auseinandersetzung der beteiligten Personen mit Transferinhalten und vor allem mit den jeweiligen Systemlogiken der Kooperationspartner. Dies ist keineswegs trivial, da Entscheidungen in ihren Konsequenzen von systemfremden Akteuren oftmals nicht realistisch eingeschätzt werden können, da systeminterne Logiken und Zusammenhänge nicht auf den ersten und oftmals auch nicht auf den zweiten Blick sichtbar werden. Dies kann in Prozessen zu Konflikten führen, wenn Vertrauensbeziehungen durch gegenseitige Intransparenz, die meist nicht einmal mutwillig ins Feld geführt wird, gestört werden. Der Weg, in Landesinstituten und Ministerien spezielle Stellen für den Wissenschafts-Praxis-Transfer einzurichten, die dann auch meist mit aus dem Wissenschaftssystem stammenden Personen besetzt werden, erscheint hier als erfolgversprechende Strategie. In Universitäten hingegen, in denen Forschungs- und Entwicklungsprojekte fast ausschließlich mit zeitlich befristeten Arbeitsverträgen und Drittmittelprojekten realisiert werden, verschwindet für Kooperationen relevantes Systemwissen oftmals mit Ende eines Projekts und dem Auslaufen der Arbeitsverträge. Zudem befinden sich die Kooperationspartner in einem stetigen Aushandlungsprozess, der Wissen aber auch Entscheidungskompetenzen der beteiligten Akteure voraussetzt. Gerade auf der Arbeitsebene sind diese Entscheidungskompetenzen oftmals jedoch nicht oder nur eingeschränkt vorhanden, was zu zeitintensiven Schleifen in Aushandlungsprozessen führen kann, die dann wiederum Probleme in der zeitlichen Synchronisierung mit Transfernehmern verursachen können. Hieraus können neue Konfliktlinien entstehen, wenn Inhalte im Arbeitsprozess mit den Kooperationspartnern in eine Richtung verhandelt werden, die wissenschaftliche Projektleitungsebene jedoch andere Vorstellungen oder auch anderes Wissen um Konsequenzen bestimmter strategischer Entscheidungen hat. Dies macht deutlich, dass besonders

kooperativ angelegte Transferprozesse letztlich auch den üblichen Herausforderungen, die mit Kooperationsbeziehungen einhergehen können, unterliegen. Hilfreich könnte hier eine gemeinsame Steuerung aller beteiligten Partner sein.

Gerade für den wissenschaftlichen Nachwuchs stellt sich die Frage der Verwertbarkeit der ausgebildeten Kompetenzen und des erzeugten Outputs. Die Strategie des dargestellten Projekts, den Forschungsteil in alleiniger Verantwortung der Universitäten zu belassen, ermöglicht grund- und eigenständige Forschungstätigkeit und somit auch die Möglichkeit der Weiterqualifikation. Dies ist jedoch – wie dargestellt – längst nicht die einzige Aufgabe von wissenschaftlichen Mitarbeitenden in Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die zusätzlich noch auf ausgeprägte Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren zu Transferzwecken setzen. Denkbar wäre hier alternativ ein Verständnis, das Transfer als Daueraufgabe von Universitäten begreift und unbefristete Dauerstellen dafür einrichtet, die dann gegebenenfalls auch über spezielle Ausbildungen oder Qualifikationen im Bereich Transfer verfügen. Insgesamt stellen transferorientierte Projekte somit eine große Chance zur Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse in gesellschaftlichen Zusammenhängen dar, lassen jedoch auch mögliche Konfliktlinien und systemische Probleme erkennen. Nachhaltigen Erfolg werden solche Projekte nur haben können, wenn die Rahmenbedingungen für die in ihnen handelnden Akteure Spielräume für Kreativität und Schaffensfreude zulassen und insgesamt auch die Akteure, die als „Grenzgänger“ oft zwischen und mit unterschiedlichen Logiken agieren müssen, aus dieser anspruchsvollen Tätigkeit auch berufliche Perspektiven gewinnen können.

Literatur

- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V. & van Holt, N. (Hrsg.). (2015). *Netzwerke im Bildungsbereich: Vol. 7. Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“*. Münster: Waxmann.
- Bundesregierung Koalitionsvertrag. Berlin 2013.
- Bremm, N. (2016). Kontextsensible Schulentwicklung. Das Projekt Potenziale entwickeln - Schulen stärken. *Neue Deutsche Schule*, 68(4), 20-21.
- Brown, C. The policy agora: how power inequalities affect the interaction between researchers and policy makers. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice.*, 10 (3), 455-472.
- Froese, A. & Simon, D. (2016). Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer: Zur Einführung. In A. Froese, D. Simon & J. Böttcher (Hrsg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft: neue Verortungen von Wissenstransfer* (S. 9-27). Bielefeld: transcript.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. van (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*, 9 (1), 118-143.
- Kultusministerkonferenz (2015). *Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring: Stand Juni 2015*. Berlin: KMK.
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Unterrichtsentwicklung mithilfe von Netzwerken. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 595-608). Weinheim und Basel: Beltz.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2018). Research-Practice-Partnerships als dialogische Transferstrategie? Zur Rolle des Wissensmanagements im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes in herausfordernden Lagen. In B. Eickelmann & K. Drossel (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 259-275). Münster, New York, Grünwald: Waxmann; Preselect.media.
- Manitius, V. & Groot-Wilken, B. (2017). Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 266-282). Münster, New York: Waxmann.

- Matties, H. & Rehbein, S. (2016). Ignorieren – Anpassen – Widersetzen. Wie Wissenschaftler_innen auf die Auf-rufungen neuer Governance antworten. *Feministische Studien*. (1), 23-38.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). Riverside: Free Press.
- Schemme, D. (2017). Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität. In Schemme, D., Novak, H. & Garcia-Wülfing, I. (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen. Beiträge aus der Forschung* (S. 13-40). Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schimank, U. (2015). Governance der Wissenschaft. In Simon D., Knie A. & Hornbostel S. (Hrsg.) *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, D. (2013). *Sozialwissenschaften und Gesellschaft: Ein zu vermessenes Verhältnis?* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WBZ). Abschlusskonferenz „Zwischen den Welten“. Berlin.
- van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention – Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln“*. Technische Universität Dortmund.
- Wentland, A. & Knie, A. (2015). Responsivität beim Verwerten von Wissenschaft. In Matthies, H., Simon, D. & Torka, M. (Hrsg.), *Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln in Zeiten neuer Wissenschaftspolitik* (S. 133-176). Bielefeld: transcript.

Angaben zu den Autorinnen

Dr. Nina Bremm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der AG Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen, wo sie die operative Leitung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ für den Standort Essen innehat. In ihrer aktuellen Forschung fokussiert sie Fragen des Umgangs von Bildungsinstitutionen mit herkunftsbedingter Heterogenität, Netzwerkforschung und Implementationsforschung.

Dr. Annika Hillebrand ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund, wo sie die operative Leitung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ für den Standort Dortmund innehat. Ihre Forschungsschwerpunkte fokussieren Fragen der Schulentwicklung an Schulen in benachteiligten Lagen und Selektionsprozesse im Bildungssystem.

Dr. Veronika Manitus ist Referentin für Wissenschafts-Praxis-Kooperation der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Transfer Wissenschaft-Praxis und Schulentwicklung in herausfordernder Lage.

Anja Jungermann ist Projektmanagerin im Bereich Integration der Stiftung Mercator und hier zuständig für das Handlungsfeld Transfer und Schulentwicklung. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund hat sie zu schulischer Vernetzung, der Rolle Regionaler Bildungsbüros und zur wirkungsorientierten Steuerung von Bildungslandschaften geforscht.

Alexandra Dehmel

Transfer im Fokus: Einblicke in aktuelle Entwicklungen in Deutschland

Targeting Transfer: Insights into Current Developments in Germany

Zusammenfassung

Erkenntnisse bildungswissenschaftlicher Forschung können maßgeblich zur Weiterentwicklung des Bildungswesens beitragen. Ein zentraler Kritikpunkt ist jedoch, dass Forschungserkenntnisse häufig nur schwer Eingang in relevante Handlungsfelder (Bildungspraxis, -politik und -administration) finden und ein Transferdefizit herrscht (Kuhn, 2014). In Deutschland ist das Thema Transfer daher in letzter Zeit wieder zunehmend in den Fokus gerückt und wird bildungspolitisch verstärkt gefordert und gefördert (KMK, 2015; BMBF, 2017). Vorliegender Artikel bietet einen Einblick in aktuelle Entwicklungen in Deutschland. Er zeigt den bildungspolitischen Kontext auf und gibt einen Überblick zu zentralen Akteuren im Bereich Transfer und deren Aktivitäten.

Abstract

Educational research findings can contribute to the further development of education systems. However, a major criticism is that knowledge gained in educational research does not sufficiently find its ways into fields of educational practice (schools, administration and politics) and that there is a transfer deficit (Kuhn, 2014). In Germany, the topic of transfer has therefore come into focus again and is increasingly demanded and promoted in educational policy (KMK, 2015; BMBF, 2017). This article gives an insight into current developments in Germany. It shows the educational policy context and provides an overview of key actors in the field of transfer.

1 Aktueller bildungspolitischer Kontext in Deutschland: Transferforderung und -förderung

Transfer im Bildungsbereich ist kein neues Thema, sondern wurde bereits in der Vergangenheit mit wechselndem Nachdruck sowie unterschiedlichen Strategien und Schwerpunktsetzungen in Deutschland verfolgt.¹ Insbesondere im Kontext der Forderungen nach einer stärker evidenzorientierten Politik und Praxis im Bildungsbereich (vgl. Schrader, 2014, für einen Überblick zum deutschen und internationalen Diskurs) erfährt es derzeit wieder zunehmende Aufmerksamkeit. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Bildungsforschung sollen helfen, bildungspolitische Entscheidungen zu treffen und eine nachhaltige Weiterentwicklung der Bildungspraxis voranzutreiben, doch die Umsetzung, insbesondere der Transfer der Erkenntnisse, gestaltet sich oft schwierig (Gräsel, 2010; Kuhn, 2014). Daher wird Transfer auch in Deutschland verstärkt bildungspolitisch gefordert und gefördert (KMK, 2015; BMBF, 2017).

1.1 Überarbeitete KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring

Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) hat ihre Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring, die als „gemeinsame Grundlage für eine evidenzbasierte Bildungspolitik in allen Ländern“ (KMK, 2015, S. 3) dient, im Jahr 2015 um den Schwerpunkt „Mehr anwendungsbezogenes Wissen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis“ ergänzt (KMK, 2015, S. 15) und damit einen Fokus auf Transfer gesetzt. Sie fordert, dass „zukünftig ein stärkeres Gewicht darauf gelegt werden sollte,

- Entwicklungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären und dies mit Hinweisen zu verbinden, wie die festgestellten Probleme gelöst werden können,
- die stetig wachsende Anzahl von Forschungsergebnissen systematisch zu sichten, aufzubereiten und sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis bereitzustellen, [...]
- Implementationsprozesse wissenschaftlich zu begleiten, um diese mit dem Wissen über Gelingensbedingungen erfolgreich gestalten zu können,
- steuerungsrelevantes Wissen auch tatsächlich für die Entwicklung des Bildungssystems und jeder Schule zu nutzen“ (KMK, 2015, S. 5f.).

Transfer wird nicht nur gefordert, sondern auch zunehmend gefördert, wie der Blick auf die aktuelle Förderpolitik in Deutschland zeigt. Exemplarisch lässt sich das neue „Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2017) nennen.

1.2 Neues BMBF-Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung

Das BMBF hat im Juli 2017 sein neues, umfassendes „Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung“ vorgestellt, mit dem in den nächsten fünf Jahren rund 250 Millionen Euro bereitgestellt werden (BMBF, 2017). Ein wichtiges Ziel des neuen Programms ist der Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis.

¹ Exemplarisch genannt werden können die Modellversuchsprogramme der Bund-Länder Kommission (BLK) in den 1990er und frühen 2000er Jahren, z.B. „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ – SINUS (Hertrampf, 2003) und das Anschlussprojekt SINUS-Transfer (Stadler, Ostermeier & Prenzel, 2007). Für weitere Beispiele siehe Dehmel (2018).

„Dafür werden die Gegenstandsbereiche der geförderten Forschungsvorhaben ebenso erweitert wie die methodischen Herangehensweisen. Insbesondere sollen Innovations-, Implementations- und Transferforschung stärkere Berücksichtigung finden. Auch der Dialog und die Zusammenarbeit von Forschung mit Bildungspraxis und Bildungspolitik sollen ausgeweitet werden“ (BMBF, 2017, S. 4).

Dieses Zitat zeigt, dass die Förderung von Transfer im Rahmen des BMBF-Programms über verschiedene Ansatzpunkte angegangen wird, sowohl inhaltlich (Forschungsgegenstände) als auch methodisch (Forschungs- und Entwicklungsansätze und Förderung von Interaktion und Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren). Weitere Konkretisierungen sind in den sukzessiv erfolgenden Förderbekanntmachungen zu erwarten.

2 Akteure im Bereich Transfer

Betrachtet man zentrale Akteure im Bereich Transfer im Bildungswesen, so müsste man ein breites Spektrum aufzählen – von Akteuren aus der konkreten Schulebene (z.B. Schulleitungen und Lehrkräfte) über die Bildungsadministration und -politik bis hin zur Wissenschaft. Im Folgenden erfolgt eine Fokussierung auf diejenigen Institutionen, bei denen es im Jahr 2017 relevante Entwicklungen mit Blick auf die Förderung von Transfer im Bildungsbereich gab, und vermutet wird, dass (Aus-)Wirkungen bzw. Ergebnisse dieser Entwicklungen den Bereich Transfer in Deutschland in den kommenden Jahren weiter beeinflussen werden. Alle genannten Akteure nehmen außerdem in gewisser Weise Vermittlerrollen zwischen „Theorie“ und „Praxis“ ein.

2.1 Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder

Die KMK adressiert in ihrer überarbeiteten Gesamtstrategie (siehe oben) in Hinblick auf Transferförderung auch Aspekte institutioneller Verantwortung und Rollenverteilungen. Sie weist den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Länder² nun explizit die Aufgabe zu, „Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten. Um nachhaltig Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern“ (KMK, 2015, S. 15). Mit dem Beschluss der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ der KMK zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Bildungseinrichtungen vom 7. September 2016 wird die Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder nochmals bestärkt. Die KMK richtet die Transferaufgabe somit an einen zentralen Akteur der schulsystemischen Landschaften in den Bundesländern. Sie spricht aber auch von der Notwendigkeit zu prüfen, in welchen Prozessen und mit welchen Akteuren die Aufbereitung von Forschungswissen noch erfolgen kann (KMK, 2015, S. 15).

² Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder sind i.d.R. ministerielle oder nachgeordnete Dienststellen in den einzelnen Bundesländern. Sie unterscheiden sich hinsichtlich Organisationsstrukturen, Aufgabenschwerpunkten u.a., haben aber im Kern verschiedene Aufgaben gemein, z.B. die Entwicklung bzw. Koordination und ggf. Auswertung von Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen, schulübergreifende Analysen, (wissenschaftliche) Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben, z.T. auch Bildungsberichterstattung und externe Schulevaluation (Fickermann, 2014).

In ihrer bisherigen Arbeit haben die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder grundsätzlich auch Transferarbeit geleistet, indem sie zum Beispiel wissenschaftliche Erkenntnisse in die Bildungsplanarbeit, die Entwicklung von Unterstützungsmaterial oder Schulentwicklungsvorhaben einbezogen haben. Mit Blick auf Transfer und die „Schnittstellenfunktion“ zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und bildungspraktischen Handlungsfeldern, die die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder einnehmen sollen, verfügen sie aufgrund ihrer Erfahrung und Stellung im System über besondere Potentiale. Sie können die verschiedenen Bedarfe und Ressourcen der Akteure (z.B. aus Schulen, Wissenschaft und Bildungsadministration) in entsprechenden Konstellationen synergetisch zusammenführen, Transferarbeit unterstützen und hierzu – je nach Transferansatz und Kontext – Übersetzungs-, Vermittlungs-, Koordinations-, Moderations- und Entwicklungsarbeit leisten.

Wie die einzelnen Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen mit der Transferaufgabe umgehen, d.h. welche Transferstrategien und -maßnahmen sie zukünftig in ihren Ländern (weiter-)entwickeln und umsetzen, bleibt abzuwarten. Neben länderspezifischer Ausgestaltung findet auch eine länderübergreifende Zusammenarbeit im Bereich Transfer statt, die mit einer gemeinsamen Tagung begann und nun fortgesetzt wird (Manitius, 2017). Ein erster Schritt war die Erarbeitung von einem gemeinsamen „Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen“ (Bieber, Egyp-tien, Klein, Oechslein & Pikowsky, 2018), das zentrale inhaltliche Positionen zur Förderung des Transfers im Bildungsbereich sowie Absichtsbekundungen zu konkreten Schritten und Maßnahmen für die Wahrnehmung der Transfer-Aufgabe beinhaltet.

Als Beispiel einer konkreten, bereits umgesetzten Maßnahme kann der „Forschungsmonitor Schule“ genannt werden, ein Kooperationsprojekt der Landesinstitute aus Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Der Forschungsmonitor Schule ist ein online-Portal (<https://forschungsmo-nitor-schule.de/>), in dem wissenschaftliche Befunde für Akteure aus Bildungspraxis und -administration adressatenorientiert aufbereitet werden, um evidenzorientiertes Handeln zu fördern. Zusätzliche Verlinkungen führen zu relevanten Unterstützungsangeboten und liefern Hinweise für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

2.2 Clearing House Unterricht

Ein weltweit zu beobachtender Trend im Bereich bildungswissenschaftlicher Transfer ist die Einrichtung sogenannter Clearingstellen, die Forschungssynthesen zu ausgewählten Themen erstellen, Kernaussagen ableiten und nutzerfreundlich aufbereiten. Über die Clearingstellen soll der Zugang zu Evidenz verbessert und Wissen „was wirkt“, verfügbar gemacht werden. In diesem Sinne agieren sie als Vermittler zwischen Forschung und Praxis. Prominentestes Beispiel ist das bereits im Jahre 2002 auf Initiative des US-amerikanischen Erziehungsministeriums gegründete „What Works Clearinghouse“ (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>), das wissenschaftlich geprüfte Erkenntnisse über Erziehungs- und Unterrichtsmethoden bereitstellt. In Deutschland wurde das erste Clearing House in den Bildungswissenschaften im Jahr 2016 eröffnet: Das „Clearing House Unterricht“ (<https://www.clearinghouse.edu.tum.de/>) an der Technischen Universität München, das im Rahmen der BMBF-geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Projekt eingerichtet wurde, den MINT-Unterricht fokussiert und insbesondere Akteure aus der Lehrerbildung zur Zielgruppe hat (Seidel et al., 2017). In Form von frei zugänglichen Kurzreviews werden seit Juli 2017 Befunde von

aktuellen Meta-Analysen zu relevanten Unterrichtsthemen adressatenorientiert zusammengefasst, um evidenzbasiertes Handeln zu fördern und zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Unterrichtspraxis beizutragen.

2.3 Wissenschaftliche Einrichtungen auf Bundesebene

Auch diverse wissenschaftliche Einrichtungen auf Bundesebene bauen derzeit ihre Aktivitäten im Bereich Transfer aus. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) unterstützt Bildungsforschung, -praxis, -politik und -verwaltung über eine Kombination aus Forschung, Infrastrukturen und Transfer (<https://www.dipf.de/>). Der Bereich Transfer erscheint nun eine sukzessive Erweiterung zu erfahren. Das DIPF hat beispielsweise damit begonnen, sogenannte „Systematic Reviews“ durchzuführen – zunächst eine im Bereich frühe Sprachförderung. Dabei handelt es sich um systematische, nach strengen wissenschaftlichen Kriterien erstellte und an steuerungsrelevanten Fragen ausgerichtete Übersichtsarbeiten zu Forschungsergebnissen, die für Entscheidungsträger anwendungsorientiert aufbereitet werden und ihnen helfen sollen, auf Grundlage von empirisch erarbeitetem Wissen Entscheidungen zu fällen (Gough, Oliver & Thomas, 2012). Außerdem plant das DIPF derzeit weitere Aktivitäten im Bereich Transfer/Implementationsforschung: „Das DIPF möchte Implementationsfaktoren und -prozesse systematisch erforschen und seine Erfahrung aus Implementationsprojekten einbringen. Dafür ist eine eigene Forschungsagenda geplant“ (DIPF, 2017, S. 1).

Neben dem DIPF bauen auch andere im Bildungsbereich tätige wissenschaftliche Einrichtungen in Deutschland derzeit den Bereich Transfer aus. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) kündigte Mitte 2017 beispielweise „die Einrichtung von vier Nachwuchsgruppen [...], die sich auf die Erprobung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2017, S. 1) sowie den Ausbau des forschungsbasierten Wissenstransfers konzentrieren sollen, an.

2.4 Weitere Akteure

Verfolgt man die derzeitigen Entwicklungen in Deutschland, dann stellt man fest, dass eine Reihe weiterer Akteure den Bereich Transfer verstärkt adressieren. Zu nennen sind hier unter anderem Stiftungen. Die Robert Bosch Stiftung hat beispielsweise im Juli 2017 in Kooperation mit der Deutschen Schulakademie das in der ersten Ausschreibungsrunde mit 520.000 Euro dotierte Forschungsprogramm „Wie geht gute Schule? – Forschen für die Praxis“ ausgeschrieben (Robert Bosch Stiftung, 2017). Über „praxisrelevante und praxisdienliche Forschungsfragen“ (Robert Bosch Stiftung, 2017, S. 2) soll die Schulpraxis der derzeit 67 Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises systematisch erforscht werden. Ziel ist insbesondere die Gewinnung von Erkenntnissen, die für das Thema Transfer relevant und für die breite Schulpraxis und -verwaltung von Nutzen sind. Auch die Deutsche Schulakademie (<https://www.deutsche-schulakademie.de/>) selbst, eine von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung getragene gemeinnützige, bundesweit tätige Institution mit Fokus auf Schulentwicklung und Lehrerfortbildung, ist im Bereich Transfer aktiv, z.B. über die Initiative „Transfer-Zirkel“, bei der Wissen und Erfahrung von ausgewählten Schulen über Transferzirkel mit anderen Schulen geteilt und Entwicklungsprozesse unterstützt und begleitet werden.

3 Abschließende Gedanken

Der Einblick in aktuelle Entwicklungen in Deutschland zeigt, dass das Thema Transfer im Bildungsbereich in letzter Zeit zunehmend in den Fokus gerückt ist. Mit der expliziten Zuweisung der Transferaufgabe an die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder nimmt die KMK einen Akteur auf schulsystemischer Ebene in den Bundesländern stärker als bisher in die Verantwortung, wenngleich hier noch eine weitere Rollenklärung und -präzisierung hinsichtlich der Transferaufgabe – insbesondere auch durch die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder selbst – erfolgen muss.

Die gestiegene Bedeutung von Transfer äußert sich bereits in verschiedenen, von diversen Akteuren angestoßenen und umgesetzten Aktivitäten und Maßnahmen. Diese lassen sich grob unterscheiden in

- „Vermittlungsarbeit“ im Sinne der Sichtung, Auswertung, Systematisierung und zielgruppenorientierten Aufbereitung sowie Verbreitung von Forschungserkenntnissen. Hierzu zählt unter anderem die Arbeit des Clearing House Unterricht, der Forschungsmonitor Schule oder die systematic review des DIPF.
- „Entwicklungsarbeit“ im Sinne der konkreten Transferarbeit mit Bildungseinrichtungen, unter anderem über die (Mit-)Gestaltung von kommunikativen und kooperativen Prozessen und Rekontextualisierungsarbeit vor dem Hintergrund des jeweiligen Handlungsfelds. Schulentwicklungsprojekte der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder fallen zum Teil hierunter, ebenso die „Transfer-Zirkel“ der Deutschen Schulakademie.
- Forschung zu Transfer, die sich damit beschäftigt, wie Erkenntnisse aus der Bildungsforschung in die pädagogische Praxis umgesetzt (implementiert) werden können: Hierzu gehören beispielsweise die geplante Forschungsagenda des DIPF im Bereich Implementationsforschung, das Forschungsprogramm „Wie geht gute Schule? – Forschen für die Praxis“ der Robert Bosch Stiftung und Teilbereiche des neuen BMBF-Rahmenprogramms „Empirische Bildungsforschung“.

Von prominenter Seite gibt es seit einiger Zeit Plädoyers für mehr Forschung bzw. eine eigenständige Implementationsforschung (z.B. Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014), deren Erkenntnisse dann auch die Vermittlungs- und Entwicklungsarbeit befruchten könnten. Eine systematische Aufarbeitung und Zusammenführung bisheriger Erkenntnisse aus relevanten Bereichen wie der Modellversuchsforschung (z.B. Euler, 2004; Nickolaus & Schnurpel, 2001), der Verwendungsforschung (Becker, 2012) und der Diffusionsforschung (Rogers, 2003; Jäger, 2004) erscheint hierfür ebenfalls gewinnbringend.

Transfer im Bildungsbereich wird von diversen Akteuren vorangetrieben. Um Synergieeffekte zu nutzen und von den jeweiligen Potenzialen zu profitieren, sollte eine stärkere Zusammenarbeit forciert werden. Auch aufgrund der aktuellen bildungspolitischen Forderung und Förderung von Transfer ist anzunehmen, dass dieser Bereich in Deutschland weiterhin in Bewegung bleibt und die hieraus resultierenden Entwicklungen dazu beitragen, dem Transferdefizit entgegenzuwirken.

Literatur

- Becker, N. (2012). Verwendungsforschung. In Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Band I, S. 377). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bieber, G., Egiptien, E., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. März 2018.

- BMBF (2017). *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Abgerufen von [http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/media/content/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung%20\(BITV\).pdf](http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/media/content/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung%20(BITV).pdf)
- Dehmel, A. (2018). Transfer im Bildungsbereich. Bedeutung, Entwicklungen, Perspektiven und die (neue) Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 2/2018.
- DIE (2017). *DIE Pressemitteilung: DIE schärft sein Forschungs- und Dienstleistungsprofil. Ausbau der Nachwuchsförderung und des forschungsbasierten Wissenstransfers*. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueberuns/presse/mitteilungen/400/>
- DIPF (2017). *Implementationsforschung*. Abgerufen von <https://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen/implementationsforschung>
- Euler, D. (2004). *Förderung des Transfers in Modellversuchen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 6).
- Fickermann, D. (2014). Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art“. *Die Deutsche Schule*, 106 (3), 231-239.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). *An Introduction to Systematic Reviews*. Los Angeles: Sage.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7-20.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140-149.
- Herrtrampf, M. (2003). *Abschlussbericht des BLK-Modellversuchsprogramms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Kiel: IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015)*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- Kuhn, H.-J. (2014). Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398-413.
- Manitius, V. (2017). *Tägung der Leitungen der Landesinstitute und pädagogischen Einrichtungen der Länder „Transfer von Forschungswissen“*, 23.-24. Februar in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LIS NRW), Soest. Internes Ergebnisprotokoll.
- Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001). *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung*, 2 Bände, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Robert Bosch Stiftung (2017). *Ausschreibung: Wie geht gute Schule? – Forschen für die Praxis*. Abgerufen von http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Ausschreibung_Wie_geht_gute_Schule.pdf
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th edition). New York: The Free Press.
- Seidel, T., Knogler, M., Mok, S.Y., Hetmanek, A., Vogel, F., Bannert, M., Lankes, E.-M. & Bauer, J. (2017). Forschung fördert Bildung. Das Clearing House Unterricht. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 23-28.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 193-223.
- Stadler, M., Ostermeier, C. & Prenzel, M. (2005). *Abschlussbericht zum Programm SINUS-Transfer*. Kiel: IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Angaben zur Autorin

Dr. Alexandra Dehmel: Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, Fachbereich Schulentwicklung und empirische Bildungsforschung, seit 2016 Referentin mit Schwerpunkt Wissenschaftstransfer. Davor mehrjährige Tätigkeit in Wissenschaft und europäischer Bildungsarbeit.

Alexandra.Dehmel@ls.kv.bwl.de

Guido Estermann und Jolanda Nydegger

Pädagogische Schulentwicklung und die Einführung des Lehrplans 21 in Schwyz im Fach Natur – Mensch – Gesellschaft

Pedagogical School Development and the Introduction of Curriculum 21 in the Canton of Schwyz in the Subject Nature – Man – Society

Zusammenfassung

Der Lehrplan 21 harmonisiert in der Schweiz zum ersten Mal die Bildungsziele der 21 deutsch- und mehrheitlich deutschsprachigen Kantone und fokussiert mit dem Aufbau von Kompetenzen sowohl auf den Erwerb von Wissen wie auch auf die Fähigkeit, Aufgaben und Probleme selbständig zu lösen. Dies ermöglicht in dem Sinn pädagogische Schulentwicklung, dass Unterricht systematisch individualisiert und niveaudifferenziert gestaltet werden soll. Der neu bezeichnete Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft umfasst eine Vielzahl von Bezugsdisziplinen, er verlangt von den Lehrpersonen immenses Fachwissen und vertiefte Kenntnisse sowie die Fähigkeit, die unterschiedlichen fachdidaktischen Konzepte anwenden zu können.

Abstract

Curriculum 21 links for the first time in Switzerland the educational aims of the twenty one cantons that are either fully or partially German-speaking. By building on competences, it focusses on both the acquisition of knowledge and the skills necessary to deal with tasks and solve problems. Within the realm of pedagogical school development this enables teaching to be systematically individualised and differentiated according to level. The newly named subject 'Nature – Man – Society' comprises references to many related disciplines. This demands both enormous subject knowledge as well as the ability to use a variety of subject-specific methodologies.

1 Einleitung

Der vorliegende Praxisbeitrag fokussiert die Fragen, wie die Einführung des Lehrplans 21 in den Kantonen Schwyz und Uri vonstatten geht sowie welche Implikationen die Kompetenzorientierung für das fachliche und fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen nach sich zieht. Die dargelegten Gedanken basieren dabei auf dem Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert & Kunter, 2011), wobei besonders die Bedeutung des fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie psychologisch-pädagogisches Wissens von Lehrpersonen innerhalb der Einführung des Lehrplans 21 in den Blick genommen wird. Die vorliegende Darstellung beschreibt erstmals, wie die Einführung des Lehrplans 21 in den Kantonen Schwyz und Uri organisiert und umgesetzt wird und welche inhaltlichen und didaktischen Schwerpunkte dabei wegleitend sind.

2 Der Lehrplan 21 in der Schweiz

Obwohl der neue Lehrplan die Schülerinnen und Schüler für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts oder zumindest für die erste Hälfte des 21. Jahrhunderts fit machen soll, hat die Bezeichnung einen anderen Ursprung. Der Lehrplan 21 stellt nämlich den ersten gemeinsamen Lehrplan in den 21 deutsch- bzw. mehrheitlich deutschsprachigen Kantonen der Schweiz dar und setzt damit den Artikel 62 der Bundesverfassung um, worin die Kantone beauftragt sind, für die schulische Grundbildung sowohl während der obligatorischen Schulzeit wie auch der Sonderschulung zu sorgen. Gleichzeitig materialisiert der Lehrplan 21 die Idee, die Bildungsziele in diesem Raum zu harmonisieren. Dies stellt deshalb eine besondere Leistung in der Schweizer Bildungslandschaft dar, weil die Bildungshoheit bei der Schweizer Bundesgründung 1848 nicht zentralisiert wurde, sondern als föderalistisches Zugeständnis bei den einzelnen Kantonen verblieb.

Im Herbst 2014 haben die Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren die Lehrplanvorlage, welche seit 2010 in verschiedenen Vernehmlassungsrunden von den unterschiedlichen Bildungspartnern – kantonale Volksschulämter, Verbände der Schulleitenden und Lehrpersonen oder Schulbehörden, um nur die wichtigsten zu nennen – bearbeitet wurde, frei gegeben. Seither haben die einzelnen Kantone die Einführung aufgrund ihrer Rechtsgrundlagen an die Hand genommen und diesbezüglich verschiedene Konzepte erarbeitet. Im Auftrag der Kantone Uri und Schwyz verantwortet die Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ) die Einführung, welche sowohl obligatorische wie auch freiwillige Veranstaltungen umfasst (Rhyner & Jurt, 2015; Rhyner, 2015).

Inhaltlich fokussiert der Lehrplan 21 auf den Erwerb grundlegender Kenntnisse und Kompetenzen sowie kultureller Identität, welche im Zusammenwirken lebenslanges Lernen erlauben und ermöglichen, einen Platz in Gesellschaft und Berufsleben zu finden (D-EDK, 2016, Grundlagen, S. 1). Aus pädagogischer Sicht stellen der Kompetenzbegriff und der -erwerb die entscheidende Herausforderung dar. Mit Bezug auf ersteren orientiert sich die PHSZ an der Definition von Weinert (Weinert, 2002, S. 27-28), welcher Kompetenz wie folgt fasst:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen moti-

vationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Problem wollen wir dabei im Wortsinn des englischen „problem“ verstanden wissen, da das semantische Begriffsfeld im Deutschen zu stark negativ konnotiert ist und die kreativen, konstruktiven und innovativen Momente zu wenig inbegriffen sind.

Der kompetenzorientierte Unterricht soll möglichst niveaudifferenziert und individualisiert erfolgen und die Schülerinnen und Schüler sollen dabei ihr kreatives und kritisches Denken schulen, Gegebenheiten und Prozesse durchschauen sowie Lösungsansätze beziehungsweise einfache -modelle entwerfen und entwickeln. Der Kompetenzerwerb soll über die in den einzelnen Zyklen angelegte Progressionslogik erfolgen, welche sich in zunehmender Schwierigkeit und Komplexität, zunehmender Breite und Menge, zunehmender Tiefe, Genauigkeit und Differenzierung sowie zunehmender Verallgemeinerung und Abstraktion manifestiert (Bildungsdepartement, 2016, Einleitende Kapitel, S. 18-19).

Formal baut der Lehrplan 21 die elf Schuljahre über drei Zyklen auf, wobei der erste Zyklus die beiden Jahre des Kindergartens sowie das erste und zweite Jahr der Primarschule, der zweite Zyklus das dritte bis sechste Primarschuljahr und der dritte Zyklus die drei Jahre der Sekundarstufe I umfasst.

Mit dem Lehrplan 21 werden nicht nur strukturelle oder schulorganisatorische Entwicklungen gefördert, es wird auch eine pädagogische Entwicklung des Unterrichts ermöglicht. Dieser Aspekt ist von besonderer Bedeutung, denn anders als bisherige Lehrpläne, welche auf Inhalte ausgerichtet und in der Umsetzung abhängig von gleichzeitigen pädagogischen Entwicklungen waren, koppelt der Lehrplan 21 über die Kompetenzorientierung Inhalte und pädagogische Entwicklung direkt (D-EDK, 2016, Grundlagen, S. 6-10).

Im Lehrplan 21 werden neben den Fachkompetenzen drei so genannte Überfachliche Kompetenzen beschrieben, welche in den einzelnen Fächern aufzubauen sind. Es sind personale, soziale und methodische Kompetenzen, welche bisherige Lehrplantraditionen weiterführen und als eine wichtige Grundlage die Kompetenzorientierung in einer umfassenden Weise umsetzen. Dazu kommen die übergeordneten Handlungs- und Handlungsaspekte „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ sowie „Medien und Informatik“, welche ebenfalls fächerübergreifend konkretisiert werden (D-EDK, 2016, Grundlagen, S. 17-22; Bildungsdepartement, 2016, Medien und Informatik).

2.1 Der Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft

Der für den neu gefassten und bezeichneten Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG) vorliegende Lehrplan stellt eine stark gekürzte Fassung des Vernehmlassungspapiers dar und enthält auf verschiedenen Kompetenzstufen verbindliche Inhalte. Neben Deutsch und Mathematik gehört der Fachbereich NMG zu den zentralen und ab der 4. Klasse zu den promotionsrelevanten Fächern (Erziehungsrat, 2006, Reglement über Schülerinnen- und Schülerbeurteilung, §10). Schülerinnen und Schüler sollen sich „mit der Welt in ihren natürlichen, technischen, historischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen, ethischen und religiösen Dimensionen mit ihren je eigenen Phänomenen und Prozessen“ (D-EDK, 2016, Grundlagen, S. 3) auseinander setzen. Die unterschiedlichen Aspekte der Auseinandersetzung mit der Welt sind in den folgenden vier Perspektiven gebündelt: Natur und Technik (NT), Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH), Räume – Zeiten – Gesellschaften (RZG) sowie Ethik – Religionen – Gemeinschaft (ERG). Der Perspektivrahmen Sachunterricht

(GDSU, 2013) bietet dazu eine geeignete Vergleichsgröße, wobei die Fachperspektiven Wirtschaft – Arbeit – Haushalt und Ethik – Religionen – Gemeinschaft im Fachbereich NMG aufgrund gesellschaftlicher und pädagogischer Entwicklungen als Neuformulierungen fachdidaktisch gefasst sind und als zentralere Perspektiven geführt werden.

In der Fachperspektive Natur und Technik erschließen sich Schülerinnen und Schüler die belebte und unbelebte Natur, wobei sie physikalische, chemische, biologische wie auch allgemein naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen aufbauen und diese zur Entwicklung von Problemlösungsstrategien anwenden können sollen. In der Fachperspektive Wirtschaft – Arbeit – Haushalt entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zur Gestaltung der Lebenswelt sowie zur beruflichen und gesellschaftlichen Orientierung. Dabei stehen Fragen nach Konsum, Produktion und Verteilung von Gütern im Zentrum. In der Perspektive Räume – Zeiten – Gesellschaften bauen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zu geografischen, historischen, gesellschaftlichen und politischen Themen auf. Die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen Geschichte und Geschichten zu unterscheiden und erfahren, wie das Vergangene immer aus der Gegenwart rekonstruiert wird, wodurch Orientierung für die Zukunft geschaffen werden kann. Sie werden sich als Individuum bewusst, Teil der Gesellschaft zu sein, die es mit Bezug auf gesellschaftliche, kulturelle, natürliche und wirtschaftliche Umwelt zu gestalten lohnt. In der Fachperspektive Ethik – Religionen – Gemeinschaft entwickeln die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für das Leben mit und in verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werthaltungen. Auf diese Weise sollen durch die dem Lehrplan 21 zu Grunde liegenden Bildungsziele – eine pluralistische, demokratische und auf den Menschenrechten aufbauende Gesellschaft – die eigene Identität gestärkt, Toleranz geübt und ein respektvolles Miteinander gelebt werden können (Bildungsdepartement, 2016, Einleitende Kapitel, S. 3-16).

Dadurch dass die letztgenannte Fachperspektive für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, wird „Religion“ zu einem Bestandteil des ordentlichen Curriculums. Die in Artikel 15 der Bundesverfassung festgeschriebene Religionsneutralität wird gerade dadurch nicht tangiert, da der Unterricht keine religiöse Bildung im engeren Sinn vermittelt, sondern nach dem didaktischen Prinzip *teaching about religion* gestaltet wird. In vielen Kantonen, auch in den Kantonen Schwyz und Uri, wird daneben der von den Landeskirchen inhaltlich und personell verantwortete und bezahlte konfessionelle oder ökumenische Religionsunterricht am Lernort Schule weiterhin angeboten.

Strukturell wird der Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft in den ersten beiden Zyklen integrativ mit fünf bis sechs Wochenlektionen umgesetzt, im Zyklus III werden die einzelnen Fachperspektiven als eigene Fächer geführt, wobei die Fachperspektive ERG sowohl in Uri wie auch in Schwyz innerhalb des Fachs Lebenskunde ausgestaltet wird.

Die große Herausforderung im Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft besteht darin, dass eine Vielzahl von wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen im Hintergrund stehen, die fachdidaktisch mit je unterschiedlichen Modellen eine Umsetzung verlangen. Die Heterogenität der fachdidaktischen Konzepte und die pädagogisch unterschiedlichen Entwicklungsstände legen die Latte für die anzustrebende und geforderte fachdidaktische Interdisziplinarität besonders hoch.

2.2 Die Einführung in den Zentralschweizer Kantonen Uri und Schwyz

Wie der Lehrplan 21 eingeführt wird, ist Sache jedes einzelnen Kantons. Der Autor und die Autorin sind sowohl im Kanton Uri wie im Kanton Schwyz aktiv involviert und haben

zwei unterschiedliche Einführungszenarien kennen gelernt. Hier wird diejenige des Kantons Schwyz vorgestellt. In der ersten Phase sind Weiterbildungskurse für alle Lehrpersonen obligatorisch: Informations-, Basis- und Aufbauomodul, wobei die ersten beiden allgemeine und grundlegende Inhalte wie den Kompetenzbegriff, Modelle zum Kompetenzerwerb sowie allgemeine Überlegungen zum kompetenzorientierten Unterricht umfassen und letzteres fachspezifisch ausgerichtet ist. Das anschließende Vertiefungsmodul ist freiwillig zu besuchen und ebenfalls fachspezifisch ausgerichtet. Die Lehrpersonen wählen für das Aufbau- beziehungsweise Vertiefungsmodul aus dem Fächerkanon des Lehrplans 21 jeweils einen Fachbereich aus. Zusätzlich sind ergänzende verpflichtende Weiterbildungsangebote für bestimmte Lehrpersonengruppen wie beispielsweise Klassenlehrpersonen bestimmt. Für den Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft bedeutet das, dass nicht alle Lehrpersonen die Einführung besuchen müssen.

Die Einführungsphase der obligatorischen Weiterbildungen ist für die Kindergarten- und Primarstufe im Schuljahr 2018/2019 abgeschlossen. Die Einführung für die Sekundarstufe I verläuft ab dem Schuljahr 2017/2018 in einem ähnlichen Setting, wobei für die Fachperspektive Lebenskunde alle Klassenlehrpersonen verpflichtend an den Aufbauomodulen Ethik – Religionen – Gemeinschaft teilnehmen müssen.

Tab. 1: 1. Phase in den Schuljahren 2016/2017 und 2017/2018

Allgemeines Informationsmodul für alle Lehrpersonen zu allen Fächern (verpflichtend)	1 Tag	Darlegung der grundlegenden Intention und zentralen Neuerungen des Lehrplans 21 sowie der kantonalen Rahmenbedingungen, Einführung in die niveaudifferenzierte Aufgabenkultur mit deren Lernverständnis als eines der entscheidenden Merkmale von Kompetenzorientierung.
Allgemeines Basismodul für alle Lehrpersonen zu allen Fächern (verpflichtend)	1 Tag	Darlegung des stufenbezogenen kompetenzorientierten Unterrichts in Bezug auf die Planung des Schuljahres.
Aufbaumodul zum Fach NMG (verpflichtend – wählbar aus den Angeboten aller Fächer des Lehrplans 21)	3 x ½ Tag	Einführung in den Lehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft: Vorstellung der zwölf Kompetenzbereiche, Darstellung der vier Fachperspektiven, Einführung in die niveaudifferenzierte Aufgabenkultur, Fördern und Beurteilen im Kontext der niveaudifferenzierten Aufgabenkultur, ausgewählte fachwissenschaftliche Inhalte in Verbindung mit entsprechenden fachdidaktischen Grundlagen, Praxisbezüge mit konkreten Lernsettings

Tab. 2: 2. Phase im Schuljahr 2018/2019

Vertiefungsmodul zum Fach NMG (wählbar aus den Angeboten aller Fächer des Lehrplans 21)	2 x ½ Tag	Einführung in den Lehrplan Natur, Mensch, Gesellschaft: Vorstellung der zwölf Kompetenzbereiche, Darstellung der vier Fachperspektiven, verkürzte exemplarische Einführung in die niveaudifferenzierte Aufgabenkultur, Fördern und Beurteilen im Kontext der niveaudifferenzierten Aufgabenkultur, verkürzte ausgewählte fachwissenschaftliche Inhalte in Verbindung mit entsprechenden fachdidaktischen Grundlagen, Praxisbezüge mit konkreten Lernsettings
---	-----------	--

Die ergänzenden obligatorischen Weiterbildungsmodule für bestimmte Lehrpersonengruppen zeigen den teilweise beträchtlichen Weiterbildungsaufwand. Insbesondere im Bereich „Medien und Informatik“ werden für Lehrpersonen in allen drei Zyklen sowie für den Bereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ für Lehrpersonen im 3. Zyklus obligatorische Aufbaumodule im Rahmen von 2-6 Halbtagen angeboten (Rhyner & Jurt, 2015, S. 4-13).

Die konkreten Aufbaumodule wurden von einem Team bestehend aus einem Dozenten/einer Dozentin der Pädagogischen Hochschule Schwyz und einer oder mehreren in der Praxis im jeweiligen Zyklus tätigen Lehrpersonen vorbereitet. Die Lehrpersonen bereiteten sich im Rahmen einer 5-tägigen Kaderausbildung auf die Einführung vor und entwickelten dabei ein Lernarrangement, welches sie in der eigenen Klasse umgesetzt und erste Erfahrungen mit kompetenzorientiertem Unterrichten gesammelt haben. Gerade diese strukturelle und inhaltliche Verlinkung mit der Praxis war und ist für die Akzeptanz des Lehrplans 21 bei den Lehrpersonen von großer und entscheidender Bedeutung.

Der mit dem Lehrplan 21 angelegte Changeprozess stellt bei der Einführung neben den pädagogischen und damit verbunden lerntheoretischen sowie teilweise auch fachlichen und fachdidaktischen Entwicklungen eine weitere große Herausforderung dar. Die heterogen zusammengesetzten Kursgruppen bestehen aus Lehrpersonen, die im selben Zyklus auf derselben Stufe unterrichten. Vereinzelt befinden sich Lehrpersonen in den fachspezifischen Aufbaumodulen, die den Fachbereich gar nicht unterrichten. In den verschiedenen Einführungskursen erhalten gruppendynamische Prozesse eine so große Bedeutung, dass sie sich direkt auf die Bereitschaft der Teilnehmenden auswirkt, sich überhaupt auf den Lehrplan einzulassen. Nicht selten dynamisieren ältere Lehrpersonen, die dem Lehrplan 21 eher skeptischer gegenüberstehen als jüngere diesen Sachverhalt zusätzlich.

3 Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Der mit der Einführung des Lehrplans 21 einhergehende Paradigmenwechsel besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur über fachspezifische Inhalte Wissen erwerben sollen, sondern sich auch Kompetenzen aneignen müssen, d.h. auch zeigen müssen, dass sie dieses Wissen anwenden können. Sie müssen fähig sein, eine Transferleistung in einen ähnlichen oder verwandten Kontext zu zeigen. Dieser Sachverhalt stellt zuerst einmal für die Lehrpersonen eine Herausforderung dar, denn es werden zwar nicht gänzlich neue Forderungen an die Unterrichtsinhalte wie auch die -gestaltung gestellt, aber der kompetenzorientierte Unterricht wird zum Standard, den alle erfüllen müssen.

Die Aus- und Weiterbildung muss den steigenden Ansprüchen an das Fachwissen der einzelnen Lehrpersonen zukünftig einen besonderen Stellenwert einräumen, was letztlich dazu führt, dass in erster Linie der Auf- und Ausbau von Fachwissen und weiterführend von fachdidaktischem Wissen noch weiter gestärkt werden muss. Die Notwendigkeit, kompetenzorientierte Lernarrangements zu entwerfen, verlangt, dass die Lehrpersonen einerseits über ein großes allgemeines und differenziertes Fachwissen verfügen und andererseits den Lerngegenstand aus den verschiedenen Perspektiven betrachten und Zusammenhänge selber erkennen und dann mit ausreichender und geschickter didaktischer Reduktion auch aufzeigen können.

Der Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft bietet gerade wegen seiner großen Breite vielfältige Möglichkeiten zum Vergleich und zum Transfer. Darin liegt seine Stärke, welche es gezielt zu fördern gilt. Ausbildungseinheiten sollten denn auch die Mehrperspektivität des Fachbereichs vermehrt abbilden, z.B. über Teamteaching, aktive inhaltliche Bezugnahmen oder die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, welche die Ansprüche der Kompetenzorientierung und der Mehrperspektivität einlösen. Bestehende Unterrichtsmaterialien könnten dabei als Basis für die Erarbeitung von kompetenzorientierten und niveaudifferenzierten Problemstellungen und Aufgabensets verwendet werden. Gleichzeitig stellt der Zentralschweizer Bildungsserver (www.zebis.ch) eine Plattform für die Kantone Schwyz, Uri, Ob- und Nidwalden, Zug und Luzern dar, wo praxiserprobte Unterrichtsmaterialien und Hintergrundinformationen zur Verfügung stehen, welche über entsprechende Fachgruppen mit dem Lehrplanbezug versehen werden.

Nach der ersten Phase der Einführung wird es in den nächsten Jahren wichtig sein, Lehrpersonen in ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung verbindlich und über eine entsprechende Personalförderung zu stärken. Dafür sind von den Pädagogischen Hochschulen geeignete Weiterbildungsangebote zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen. Denn die Umsetzung des Lehrplans 21 ist nicht mit wenigen verbindlichen Kurseinheiten für Lehrpersonen gesichert. Vielmehr erfordert diese Einführung das Bewusstsein der Lehrpersonen, dass die Förderung der eigenen Professionalität zum Kern der persönlichen Berufsbiografie gehören muss, und es von besonderer Bedeutung ist, dieser auch entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Weiterbildungen sind in Zukunft nicht einfach nur dem persönlichen Eigeninteresse, sondern noch verstärkt und ganz gezielt der Förderung der eigenen Professionalität verpflichtet.

4 Schluss

Aufgrund der Tatsache, dass mit der Kompetenzorientierung nicht nur das psychologische und das methodisch-didaktische Wissen der Lehrpersonen, sondern in entscheidendem Maß das fachwissenschaftliche Wissen der Lehrpersonen gefördert und gestärkt werden muss, ist die Bereitstellung von entsprechenden Weiterbildungen die zentrale Gelingensbedingung für die erfolgreiche Umsetzung des Lehrplans 21. Die diesbezügliche erste Bilanz wird in etwa zwölf Jahren zu ziehen möglich sein, nämlich dann, wenn die Einführungsphase abgeschlossen und ein ganzer Zyklendurchlauf abgeschlossen sein wird.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–47). Münster: Waxmann.
- Bildungsdepartement des Kantons Schwyz. (2016). *Lehrplan 21. Medien und Informatik*. Abgerufen von http://sz.lehrplan.ch/container/SZ_DE_Modul_MI.pdf
- Bildungsdepartement des Kantons Schwyz. (2016). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Abgerufen von http://sz.lehrplan.ch/container/SZ_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Bildungsdepartement des Kantons Schwyz. (2016). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel*. Abgerufen von http://sz.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=6
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2014). *Lehrplan 21*. Abgerufen von <http://www.lehrplan.ch/>

- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Abgerufen von http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf
- Erziehungsrat des Kantons Schwyz. (2006). *Reglement über Schülerinnen- und Schülerbeurteilung, Promotion und Übertritte an der Volksschule (Promotionsreglement)*. Abgerufen von <https://www.sz.ch/public/upload/assets/27960/Kapitel%20Gesetzliche%20Vorgaben.pdf>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rhyner, W. & Jurt, U. (2015). *Einführung Lehrplan 21. Detailkonzept*. Abgerufen von https://www.phsz.ch/fileadmin/autoren/wbza_dateien/phsz_einfuehrung_lehrplan_21_detailkonzept_SZ_V16.pdf
- Rhyner, W. (2015). *Einführung Lehrplan 21 im Kanton Uri*. Abgerufen von https://www.phsz.ch/fileadmin/autoren/wbza_dateien/phsz_einfuehrung_lehrplan_21_im_kanton_uri.pdf
- Weinert, F.E. (2002), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Angaben zum Autor und zur Autorin

Guido Estermann: Pädagogische Hochschule Schwyz, Dozent im Fachbereich NMG, Primarlehrer, Studium Philosophie und Theologie in Luzern und Wien, Promotion zum Einfluss von Religion auf die staatliche Lehrerbildung in den Kantonen Bern und Luzern im 19. und 20. Jahrhundert. Schwerpunkte: Religion, Ethik, Bildung für Nachhaltige Entwicklung. guido.estermann@phsz.ch

Jolanda Nydegger: Pädagogische Hochschule Schwyz, Dozentin im Fachbereich NMG, Primarlehrerin, Studium Allgemeine Geschichte, Geographie und Neuere deutsche Literaturwissenschaft in Zürich, Promotion zu Handlungsräumen und Beziehungspflege von Bäuerinnen in einem Bündner Bergtal in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Schwerpunkte: Raum und Zeit, Gender, Bildung für Nachhaltige Entwicklung. jolanda.nydegger@phsz.ch

Renate Maria Heissl

Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion – Erfahrungen in der Praxis

Development of Schools with the Index for Inclusion – Practical Experiences

Zusammenfassung

Der Index für Inklusion ist ein Instrument zur Unterstützung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen. Er bietet die Möglichkeit, Inklusion und Exklusion anhand der drei aufeinander bezogenen Dimensionen „inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren, inklusive Praktiken entwickeln“ zu reflektieren.

In diesem Beitrag werden Erfahrungen, Gelingensbedingungen und Stolpersteine aufgezeigt und diskutiert. Die erforderlichen Rahmenbedingungen, sowie die einzelnen Schritte von der Lehrer*innenfortbildung bis zur konkreten Umsetzung an der Bildungseinrichtung werden theoretisch reflektiert, mit wesentlichen Aspekten aus der Praxis einer inklusiven Schulentwicklung in Beziehung gesetzt und kritisch betrachtet.

Abstract

The Index for inclusion is a resource to support the inclusive development of schools. Inclusion and exclusion are explored along three interconnected dimensions of school improvement: creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices.

In this article, experiences, success stories and obstacles are shown and discussed. The necessary framework conditions, as well as the individual steps of further teacher training are put into practice for the theoretical implementation of the educational institution, whereby the focus is on the practical experience.

1 Inklusion und inklusive Schulentwicklung

Gesellschaftliche Entwicklungen auf nationaler und internationaler Ebene stellen einen Impuls für die Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen dar und erfordern einen Dialog auf allen Ebenen, der sich in Prozessen der Schulentwicklung vollzieht. Die Ratifizierung der UN-Konvention, die in Italien im Jahr 2009 erfolgte, verstärkte und definierte diese Diskussion, indem sie den Fokus auf Inklusion legte.

In Südtirols deutschsprachigen Bildungseinrichtungen gibt es eine vierzigjährige Erfahrung mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung, die über normative Bestimmungen und damit verbundene Kategorisierungen geregelt ist. Individualisierung und Differenzierung erfolgen über individuelle Bildungspläne, die nach konkreten Vorgaben auf der Grundlage der ICF (Internationale Klassifikation für Behinderung, Funktionsfähigkeit und Gesundheit) von den Teams und Klassenräten im Sinne einer biopsychosozialen Sichtweise erstellt werden müssen.

Integration wird dabei als wesentlicher Teil von Inklusion verstanden. „Integration ist ein Stück des Weges zur Inklusion und eine qualitätsvolle Inklusion gibt es ohne eine effiziente Integration nicht.“ (vgl. Ianes, Demo, Zambotti & Macchia, 2011, S. 115ff.). Über die Evaluation der langjährigen Erfahrungen können Schritte zur inklusiven Schulentwicklung gesetzt werden, indem Bildungseinrichtungen aufgefordert sind, pädagogische Antworten auf den Umgang mit Vielfalt im Unterricht zu suchen. Sie verstehen sich dabei als lernende Organisationen, die alle Akteure in die inklusive Qualitätsdiskussion einbinden und gemeinsam getragene Schritte setzen. Die pädagogische Auseinandersetzung erfolgt sowohl auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen der einzelnen Lehrpersonen als auch auf der Ebene der konkreten Handlungen im Unterricht.

Inklusion (lat. *inclusio*) gilt als gesamtgesellschaftliche Herausforderung und bezieht sich auf alle Lebensbereiche, Lebensphasen und alle gesellschaftlichen Felder. Als ein Prozess der Veränderung von Verhältnissen in der Gesellschaft, in Systemen, Organisationen, Institutionen und Gemeinschaften ist Inklusion kein herzustellender Zustand, sondern ein Orientierungsrahmen mit dem Ziel, humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens. (Ziemen, 2017, S. 101)

Inklusion ist demnach als systemorientierter Begriff zu verstehen, der das Ziel von Bildung beschreibt und in seinem Kern die gleichberechtigte Partizipation aller in der Gesellschaft meint. Ausgehend von der Perspektive der Menschenrechte bedeutet Inklusion die bewusste Auseinandersetzung mit Heterogenität, die mit dem Abbau von Kategorisierungen einhergeht.

Dabei geht es im Wesentlichen darum, Formen von Exklusion zu vermeiden und echte Teilhabe aller Akteure zu ermöglichen.

2 Der Index für Inklusion

Im Rahmen der pädagogischen Reflexion bietet der von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelte „Index for Inclusion“ (2002) zahlreiche Impulse sowie Rahmen und Struktur vor allem bei der Erstellung von Leitbildern und Schulprogrammen und bei der Planung von Entwicklungsschritten (vgl. Heissl, 2015). Das Instrument für inklusive Schulentwicklung

wurde mit einem Team von Lehrpersonen, Eltern, Schulvorständen und Wissenschaftlern entwickelt und in der Folge von Ines Boban und Andreas Hinz für den deutschsprachigen Raum übersetzt und im Jahr 2003 herausgegeben. Heute ist der Index für Inklusion in mehrere Sprachen übersetzt (vgl. Reich, 2012, S. 160f.) und findet weltweit seine Anwendung. Mit seiner umfangreichen Sammlung von Indikatoren und Fragen, die alle Aspekte von Inklusion aufgreifen und als Impulse für die Reflexion und den Dialog an Bildungseinrichtungen gelten, hat sich der Index für Inklusion auch in Südtirol als wertvolles Hilfsmittel für inklusive Prozesse bewährt. Jeder Indikator ist durch eine Reihe von Fragen ergänzt, die zur Reflexion anregen und als Hilfestellung und Unterstützung in der Auseinandersetzung mit inklusiven Entwicklungen zu verstehen sind.

Kernaspekt ist die gemeinsame Gestaltung des Zusammenlebens in Organisationen und Gemeinschaften, wobei der Fokus einerseits auf die gleichberechtigte Partizipation aller und andererseits auf die gezielte Betrachtung von Barrieren für Lernen und Teilhabe gelegt wird. Im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen wird vor allem der soziale Aspekt von Inklusion aufgegriffen. In der ersten deutschsprachigen Übersetzung von Boban und Hinz (2003) findet sich eine konkrete Aussage dazu:

Wenn man für Schwierigkeiten, auf die Schüler/innen stoßen, den Ansatz ‚Hindernisse für Lernen und Partizipation‘ und nicht den des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ verfolgt, bedingt dies ein soziales Modell von Lernschwierigkeiten und Behinderungen. Es steht im Kontrast zum medizinischen Modell, das pädagogische Schwierigkeiten durch ‚persönliche Defizite‘ und ‚Schädigungen‘ eines Kindes oder eines Jugendlichen hervorgerufen sieht. (Boban & Hinz, 2003, S. 13f.)

Dieser Ansatz impliziert, dass das jeweilige Umfeld Exklusion begünstigen oder vermeiden kann.

3 Forschungsprojekt der Freien Universität Bozen

In einem dreijährigen Forschungsprojekt der Freien Universität Bozen (2009 – 2012), wurde die oben genannte Übersetzung des Index für Inklusion von Boban und Hinz (2003) an die kulturelle, bildungspolitische und sprachliche Situation in Südtirol angepasst.

Ziel der Untersuchung war es, Aspekte des Arbeitsprozesses mit dem Index und kontextabhängige Faktoren zu erkennen, die die Anwendung dieses Instruments erleichtern oder verhindern. Das Projekt wurde mit sieben Bildungseinrichtungen im Rahmen der angewandten Forschung (Aktionsforschung) durchgeführt. Zielgruppe waren pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und Führungskräfte von Kindergärten und Schulen.

In einer ersten Phase wurden die beteiligten Kindergärten und Schulen auf der Ebene der Implementierung begleitet. Die dabei erstellten Erfahrungsberichte wurden anschließend einer Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Brugger-Paggi, Demo, Garber, Ianes & Macchia, 2013, S. 77).

Die Ergebnisse wurden in einem Handbuch mit vielen Hinweisen für die praktische Arbeit an Kindergärten und Schulen veröffentlicht. Beispielhaft wurden die einzelnen Phasen des Index-Prozesses, der dafür notwendige Zeitaufwand, konkrete Möglichkeiten sowie Stolpersteine aufgezeigt.

Den Schulen wurde empfohlen, ein „Index Team“ einzusetzen, das aus Lehrpersonen mit unterschiedlichen Kompetenzen zusammengestellt sein sollte und die Heterogenität an der Bildungseinrichtung repräsentiert. Die Arbeitsschwerpunkte Beeinträchtigung, Migration, Begabungsförderung, Gesundheitsförderung, Fortbildung und Evaluation sollten in jedem Fall vertreten sein. Dieses Team hat die Aufgabe, den Prozess zu planen, zu begleiten, die einzelnen Phasen vor- und nachzubereiten und zu dokumentieren (ebd., S. 102).

Als entscheidend für das Gelingen des Projekts hat sich dabei die Beteiligung der Führungskraft herausgestellt, die die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Projekts an der Einrichtung schafft und vor allem selbst von der Notwendigkeit und vom „Nutzen“ einer inklusiven Weiterentwicklung überzeugt sein soll.

Die Definition der Rolle des „kritischen Freundes/der kritischen Freundin“ der/die den Prozess professionell begleitet, war ebenso Teil der Untersuchung. Dabei handelt es sich um eine externe Person mit Kenntnis des Schulsystems, die den Spagat schafft zwischen „Freund*in“ und „Kritiker*in“ und als Träger*in dieser beiden Rollen fungiert. Es sollte eine Person sein, die:

- unterstützend und herausfordernd agiert
- den Prozess kontinuierlich und engagiert begleitet und sensibel in den anstehenden Diskussionen agiert
- das Vertrauen des Index-Teams und des Kindergartens/der Schule hat
- eine fundierte Kenntnis des Index hat
- unabhängig ist
- durch den „fremden Blick“ zusätzliche Aspekte im Prozess der Selbstevaluation einbringt, weitere Wege aufzeigt, hinterfragt, Bedingungen stellt (ebd., S. 94)

In einem Ausblick wurde auf die Bedeutung der Zusammenarbeit der Institutionen auf Landes- und Bezirksebene hingewiesen und auf eine gemeinsame kritische Auseinandersetzung mit Aspekten im Bildungssystem, die für die Entwicklung einer inklusiven Kultur hinderlich sind. Es sind dies:

- die Forderung nach zusätzlichen Personalressourcen für den Integrationsbereich
- die einheitlichen Kompetenztests auf nationaler und internationaler Ebene
- die Bewertung mit Noten
- die rigide Strukturierung der Lernzeiten und Lernräume (ebd., S. 172)

Im Sinne der Entwicklung eines inklusiven Unterrichts birgt die Forderung nach mehr Personal auch die Gefahr einer Delegation der spezifischen Förderung an einzelne Berufsbilder, anstelle der mit Inklusion intendierten gemeinsamen Übernahme von Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler. Der Fokus auf diesen Aspekt bildet das Kernelement inklusiver Entwicklungen in Südtirol (vgl. Heissl-Deporta, 2016).

4 Die Nutzung des Index bei Lehrer*innenfortbildungen

Seit einigen Jahren werden in Südtirol Lehrer*innenfortbildungen zum Index für Inklusion angeboten. Dabei wird den Lehrpersonen das Instrument und seine Möglichkeiten für die Praxis vorgestellt und gemeinsam erprobt.

Es wird aufgezeigt, dass es sich bei inklusiven Entwicklungen immer um Prozesse handelt, die sich auf verschiedenen Ebenen vollziehen (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft,

2011, S. 25f.). Diese Prozesse beginnen bei der Reflexion der einzelnen Person mit sich selbst in der jeweiligen beruflichen Rolle („ich mit mir“) und setzen sich fort im Dialog mit Kolleginnen und Kollegen in den Teams an den einzelnen Schulen („ich mit dir“) um dann im „wir“ gemeinsame konkrete Schritte zu planen, die in der Folge von den Akteur*innen umgesetzt werden (vgl. Boban & Hinz, 2015, S. 24; Brokamp & Achermann, 2017, S. 205f.). Nach einem Dialog über die Bedeutung von Inklusion erhalten die Teilnehmenden einen Überblick über die einzelnen Dimensionen des Index „inklusive Kulturen schaffen“, „inklusive Strukturen etablieren“, „inklusive Praktiken entwickeln“ und deren Indikatoren. Im Rahmen einer persönlichen Reflexion („ich mit mir“) werden Themen ausgewählt, die in der derzeitigen Situation als relevant betrachtet werden. Im anschließenden Dialog mit Kolleg*innen aus derselben Schule bzw. Schulstufe („ich mit dir“) werden dann zu den ausgewählten Indikatoren Fragen formuliert, die der weiteren Auseinandersetzung auf der Ebene der Klasse dienen („wir“). Beispielhaft sind hier einige Fragen angeführt, die die Reflexion der Lehrpersonen aufzeigen und verdeutlichen:

- Wissen alle Lehrkräfte an der Schule, was Inklusion meint? Gibt es ein gemeinsames Verständnis?
- Wie kann sich jede*r willkommen fühlen? Gibt es eine Schule ohne Mobbing?
- Wie kann ich allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden?
- Wie kann Individualisierung im Unterricht besser funktionieren?
- Sind Hausaufgaben sinnvoll?
- Wie kann man die Übergänge von Kindern mit Beeinträchtigungen an den einzelnen Schulstufen besser gestalten?
- ...

Die aus diesem Dialog entstandenen Fragen dienen dann dazu, konkrete Maßnahmen zu entwickeln und in der Folge gemeinsam getragene Handlungen zu setzen. Alternativ dazu bietet sich die Auseinandersetzung mit bereits formulierten Fragen im neuen Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) an.

Ziel ist es, den Lehrpersonen zu vermitteln, dass sie die Chance haben, „ihre“ Schule weiter zu entwickeln und das Zusammenleben vor Ort gemeinsam zu gestalten. Das Instrument des Index für Inklusion bietet dazu eine konkrete Hilfestellung.

5 Erfahrungen, Gelingensbedingungen und Stolpersteine

5.1 Die Rolle der Bildungsbehörde

Im Anschluss an das Forschungsprojekt der Freien Universität Bozen wurden die Schulen von der Behörde aufgefordert, mit Hilfe des Index für Inklusion ein „Qualitätskonzept Inklusion“ an der Schule oder im Schulsprengel zu erstellen und dabei den Fokus auf die Verwirklichung einer gemeinsamen Kultur von Inklusion zu legen (vgl. Deutsches Schulamt, 2015, 2016, Mitteilung vom 25.03.2015 und vom 11.04.2016). Da eine Einführung in den Index für Inklusion fehlte, führte diese Aufforderung dazu, dass Führungskräfte den Index in seiner nicht intendierten Form einer Checkliste verstanden.

In der Folge wurden an manchen Schulen viel zu schnell Schritte gesetzt, wie zum Beispiel die Verpflichtung des gesamten Kollegiums zur Lektüre des Index für Inklusion (2003) im gesamten Umfang, was lediglich zu Überforderung und Widerstand führte. Hinz (2010)

macht auf diesen Stolperstein aufmerksam: „Mitunter wird der Index für Inklusion auch als Qualitätssicherungsmaterial missverstanden, mit dessen Hilfe extern die inklusive Qualität einer Schule diagnostiziert werden kann, anstatt die kommunikativen Prozesse in den Vordergrund zu stellen.“ (Hinz, 2010, S. 368)

Beim Versuch, den Auftrag der Behörde rasch zu erfüllen, wurde an einigen Schulen eine Befragung aller Akteur*innen mit Hilfe der Fragebögen durchgeführt, die aus den Vorlagen des Index übernommen wurden. Dies ohne vorherige Auseinandersetzung mit dem Ziel der Befragung, dem Umgang mit den Ergebnissen und mit möglichen Konsequenzen. Die große Datenmenge und die zeitaufwändige Auswertung löste auch hier eher Widerstand als konstruktiven Dialog in den Teams und Klassenräten aus.

Es ist wenig erfolgversprechend, wenn Bildungsbehörden inklusive Entwicklungen ‚anordnen‘. Gesetzliche Vorgaben und klare Aufträge können Entwicklungen jedoch anstoßen, Orientierung bieten und förderliche Rahmenbedingungen schaffen. Das gilt besonders, wenn sie mit konkreten Unterstützungsmöglichkeiten verbunden werden und ein Konsens über die grundlegende Ausrichtung besteht. (Brokamp & Achermann, 2017, S. 195)

Deshalb ist vonseiten der Bildungsbehörde darauf zu achten, dass den Schulen gleichzeitig Unterstützung durch qualifizierte Prozessbegleiter*innen geboten wird, die zeitlich verfügbar sind. Der alleinige Hinweis auf die mittlerweile umfangreiche Literatur zum Index für Inklusion genügt nicht.

Die Organisation von Fortbildungen für Führungskräfte und Lehrpersonen, die sich praxisnahe mit den einzelnen Aspekten von Inklusion befassen, Austausch im Netzwerk ermöglichen und die Lehrpersonen bereits bei der Planung miteinbeziehen, sind ebenso für ein Gelingen der Entwicklungsprozesse mit dem Index für Inklusion hilfreich. In Südtirol ist vor allem die Qualifizierung von Personen, die von den Schulen zur Prozessbegleitung angefragt werden können, ein nächster wichtiger Schritt.

5.2 Fokus auf die Entwicklung von inklusiven Kulturen

Bei der Planung und Gestaltung inklusiver Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion ist es grundlegend, den Fokus auf den Prozess zu legen. So kann zum Beispiel ein Pädagogischer Tag Impulse für eine vertiefte Auseinandersetzung bieten, die Ergebnisse müssen jedoch immer wieder aufgegriffen werden und in konkreten Maßnahmen münden, die aufgezeigt und evaluiert werden. Dabei geht es darum, auch kleine Schritte wertschätzend aufzuzeigen. Unabdingbar sind Einbindung und Unterstützung der Führungskraft, die die Verantwortung für den Prozess trägt.

Sämtliche veröffentlichte Versionen des Index für Inklusion bezeichnen die Auseinandersetzung mit der Schulkultur als Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses. Die Dimension „inklusive Kulturen entwickeln“ (das Verb weist auf die Bedeutung des Prozesses hin) beinhaltet Hilfestellungen für die Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Einstellungen und Haltungen zu den verschiedenen Aspekten von Inklusion. Vor allem der neue Index für Inklusion (2017) bietet hierfür eine Fülle von Anregungen. Wichtig ist es dabei, den Akteur*innen Zeit für den Austausch und für die Formulierung von Werten zuzugestehen und besonders darauf zu achten, dass die Lehrpersonen selbst entscheiden dürfen, welche Werte in ihrer derzeitigen Situation an der Einzelschule besonders relevant sind. Die von Booth formulierten „inkluisiven Werte“ (vgl. Reich, 2012; Booth & Ainscow, 2017) können

dabei nur als Impulse für Diskussion und Dialog gelten und nicht als Vorgabe oder gar Definition. Inklusive Werte des Index sind als „Angebot für den Dialog über die individuelle und die gemeinsame Sicht der ‚inkluisiven Dinge‘ zu begreifen – und nicht als normative oder gar ideologische ‚Packung‘ misszuverstehen.“ (Boban & Hinz, 2017a, S. 79)

Die Konkretisierung, das „Festmachen“ von Werten im Alltag an der Schule und das bewusste Hinsehen auf Situationen, in denen die gemeinsam definierten Werte gelebt oder nicht gelebt werden, sind nächste Schritte, die gesetzt werden müssen unter der Prämisse, dass es sich immer um einen Prozess handelt, der nie endet.

6 Ausblick

Südtirols deutschsprachige Bildungseinrichtungen brauchen in Zukunft eine verstärkte und vertiefte Auseinandersetzung mit den Gelingensbedingungen von inklusiven Entwicklungen im Rahmen von Forschungsprojekten, die sich auf das Bildungssystem beziehen und nahe an den Akteur*innen in der Praxis angelegt sind.

Über die Aktionsforschung können inklusive Entwicklungsprozesse gezielt in den Blick genommen und analysiert werden. Die Arbeit und die Erfahrungen mit dem Index für Inklusion können dabei wertvolle Ansatzpunkte liefern und gleichzeitig als „Brücke zwischen programmatischer Vision und alltäglichem Handeln“ (Boban & Hinz, 2017b, S. 97) dienen.

Literatur

- Autonome Provinz Bozen. Deutsches Schulamt (2015). *Mitteilung des Schulamtsleiters vom 25.03.2015*. Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/mitteilungen.asp?637_page=11 (Abgerufen am 08.01.2018)
- Autonome Provinz Bozen. Deutsches Schulamt (2016). *Mitteilung des Schulamtsleiters vom 11.04.2016*. Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/mitteilungen.asp?637_page=13 (Abgerufen am 08.01.2018)
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Der Index für Inklusion*. Verfügbar unter: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (Abgerufen am 23.01.2018)
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion – eine Einführung. In Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 11-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017a). Inklusive Wertorientierung – ein Kernaspekt inklusiver Entwicklung. In Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 70-87). Seelze: Klett/Lammeyer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017b). Index für Inklusion. In Ziemer Kerstin (Hg.), *Lexikon Inklusion* (S. 96-97). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Abgerufen am 05.06.2018)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Brokamp, B. & Achermann, B. (2017). Organisationsentwicklung inklusiv gestalten – auf dem Weg zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt. In Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 192-215). Seelze: Klett/Lammeyer.
- Brugger-Paggi, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D. & Macchia, V. (2013). *Index für Inklusion in der Praxis. Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Milano: Franco Angeli.
- Heissl, R. (2015). Index für Inklusion – Wegweiser für eine inklusive Schule. In Autonome Provinz Bozen. Deutsches Bildungssort (Hrsg.), *Informationszeitschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol. INFO November 2015* (S. 14-15). Bozen.

- Heissl-Deporta, R. (2016). Südtirol – ein Land auf dem Weg zur Inklusion. Wie geht das? In Schönig, W. & Fuchs, J.A. (Hrsg.), *Inklusion: Gefordert! Gefördert?* (S. 59-76). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2010). Inklusion. In Bohl, T., Helsper, W., Holtappels H.-G. & Schelle C. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 366-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. & Macchia, V. (2011). Der italienische Diskurs in der Integrationspädagogik. In Bräu, K., Carle, U. & Kunze, I. (Hrsg.), *Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?* (S. 115-125). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2017). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Angaben zur Autorin

Mag. Dr. phil. Renate Maria Heissl: Studium Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Innsbruck. Langjährige Beraterin für die Integration von Kindern mit Beeinträchtigung, Mitarbeit bei der Erstellung des Konzepts der Pädagogischen Beratungszentren in Südtirol und mehrjährige Leitung, Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen (Pädagogik und Didaktik der Inklusion).

Renatemia.Haissl@unibz.it

Gregor Örley

Praxis, Theorie, Bürokratie und andere Freunde der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

Practice, Theory, Bureaucracy and Other Friends of School Development in the 21st Century

Zusammenfassung

Dieser Beitrag will anhand der Praxis eines aktuellen Schulentwicklungsprozesses Gelingensfaktoren identifizieren, die für den positiven Verlauf und schließlichen Erfolg dieser Prozesse abstrahierbar sind. Die beschriebene Entwicklung eines wirksamen Maßnahmenbündels zur Lesekompetenzsteigerung an einer Neuen Mittelschule in Tirol zeigt, dass für erfolgreiche Entwicklungsprozesse das Lernen aus der Praxis unter ernsthafter Nutzung bürokratischer Vorgaben mit forschungsgeneriertem Wissen verbunden werden muss. Gut vorbereitete und strukturierte Kommunikation sichert dabei auch die Partizipation aller Akteure, sodass das Entwicklungsprojekt am Ende nicht einen Aktenordner füllt, sondern ein Teil der Alltagsrealität aller Schüler*innen der Schule wird.

Abstract

Based on the practice of a current school development process, this paper aims to identify achievement factors that are abstractable for the positive course and success of these processes. The described development of an effective package of measures to increase reading literacy at a Neue Mittelschule in Tyrol shows that for successful development processes, practical learning must be combined with research-based knowledge under serious use of bureaucratic guidelines. Well-prepared and structured communication also ensures the participation of all actors, so that the development project does not end up filling a file folder, but becomes part of the everyday reality of all pupils of the school.

1 Was dieser Praxisbeitrag will

Schule gestalten, das ist ein fortwährender Prozess, bei dem ständig eine Organisation in Bewegung ist. Menschen, ohnehin alle verschieden, entwickeln, verändern sich; die Aufträge werden scheinbar komplexer und wirken durch ihren medialen Transport immer öfter dringlich. Doch wie können Vorhaben am Beginn des 21. Jahrhunderts verwirklicht werden? Dieser Beitrag will anhand der Praxis eines aktuellen Schulentwicklungsprozesses Gelingensfaktoren identifizieren, die für den positiven Verlauf und schließlichen Erfolg von schulischen Entwicklungsprozessen abstrahierbar sind.

Der „Tatort“ des beschriebenen Prozesses ist die eingegliederte Praxismittelschule (PNMS) an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Die Schule ist vom Gesetzgeber als klein konzipiert und wirkt dadurch nach innen und außen übersichtlich. Die Schule wird derzeit von 188 Schüler*innen besucht, die auf 8 Klassen aufgeteilt sind. Das Kollegium umfasst knapp 30 Lehrpersonen.

Auch wenn im Hochschulgesetz für *Praxisschulen* zusätzliche Aufgaben (vgl. Hochschulgesetz des Bundes 2005, § 23) festgelegt sind, wie die Mitwirkung an der berufsnahen schulpraktischen Einführung von Lehramtsstudierenden, so geht es in diesem Beispiel doch um einen Entwicklungsprozess, wie er an jeder NMS stattfinden könnte.

Um für die zahlreichen Praktika von Studierenden griffige und herausfordernde Lernanlässe zu schaffen, werden die Klassen der PNMS in besonderer Heterogenität ihrer Mitglieder hergestellt. Gleichmäßig vertreten sind Buben und Mädchen sowie Kinder aus umliegenden Dörfern und der Stadt Innsbruck. In jeder Klasse werden außerdem Kinder mit sehr guten, guten, mittleren und schlechten Zeugnisnoten der vorangegangenen Volksschulen aufgenommen. Auch neun Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen derzeit diese Schule. Die Mischung in den Klassen wird dadurch zu einem besonders dienlichen Trainingsfeld für das schulpraktische Lernen der Studierenden.

Auf Grundlage des Leitbilds aller österreichischen Praxisschulen werden Modelle für lernwirksamen Unterricht entwickelt, so auch die Schiene *Lesen*¹⁰.

2 Der Entwicklungsprozess zu Lesen¹⁰

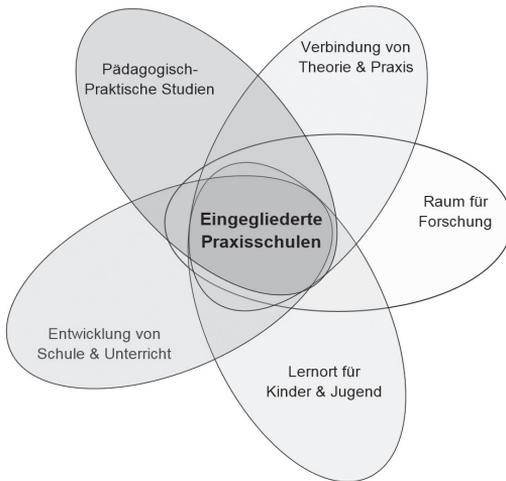


Abb 1: Leitbild der eingegliederten Praxisschulen in Österreich (eigene Darstellung)

Seit etwa 2012 gab es an der PNMS die Leseschiene „10 Minuten Lesen“. Dabei bekamen die Schüler*innen systematisch an jedem Schultag die Möglichkeit, für mindestens zehn Minuten still in einem Buch ihrer Wahl zu lesen. Im Jahr 2016 überprüften zwei Lehrpersonen des Kollegiums das Projekt auf seine Wirksamkeit. Das Zweierteam kam nach dem Einsatz diagnostischer Methoden und parallel geführten Schüler*inneneinzelinterviews zu dem Schluss, dass die Schüler*innen über den bisherigen Modus keinen wesentlichen Kompetenzzuwachs im Lesen aufweisen konnten.

Auf Grund dieser Ist-Analyse wurde das Thema in Absprache mit der Schulleitung mit Schuljahresbeginn 2016 ins Qualitätsmanagementsystem SQA mit dem Ziel aufgenommen, systematisch die Lesekompetenz und die Lesemotivation aller Schüler*innen zu steigern. Der Entwicklungsprozess lief also beim Verfassen dieses Praxisberichts abzüglich der Sommerferien bereits etwa 17 Monate.

Ein Lesekompetenzteam aus sechs freiwillig mitarbeitenden Lehrpersonen – davon nur zwei Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten – wurde bereits im dritten Monat gegründet. Dieses Leseteam entwickelte nun in Rückkopplung mit dem Kollegium einen jahresdurchgängigen Rhythmus, in dem Schüler*innen abwechselnd in „Belletristikmonaten“ und „Sachtextmonaten“ entsprechende Texte lesen sollten. Die erneuerte Leseschiene erhielt nun den Namen „Lesen¹⁰“. Dafür wurden dann unter der Mitarbeit aller Kolleginnen und Kollegen der Schule für die vier Sachtextmonate unter großem Aufwand pro Schulstufe jeweils etwa 100 Texte ausgewählt, nach inhaltlichen Kategorien sortiert und den Schüler*innen systematisch zum Lesen bereitgestellt. In den vier Belletristikmonaten lasen die Schüler*innen nun jeweils möglichst ein vollständiges Buch in deutscher Sprache, einmal im Jahr auch in englischer Sprache. Die verschiedenen Unterrichtsfächer wurden möglichst gerecht als Trägerfächer für Lesen¹⁰ eingeteilt.

Etwa im zehnten Prozessmonat gab es eine planmäßige Zwischenevaluation, bei der Kolleg*innen rückmelden konnten, was am Projekt zu verbessern sei. Die Auswertung der

detaillierten Rückmeldungen ergab, dass das Projekt Quantität abbauen müsse, um Qualität zuzulegen. Die spezifische Kritik wurde deutlich geäußert. Die Fülle der Texte wurde mehr als belastend und weniger als gewinnbringend eingeschätzt. Eine Anbindung der Lesetexte an den persönlichen Unterricht jedes Kollegen/jeder Kollegin wurde mehrfach gefordert.

Das Lesekompetenzteam übernahm die Vorschläge und begann mit der Umarbeitung des Systems. Unter Beibehaltung der Belletristikmonate führte dies vor allem zu einer Veränderung der Sachtextmonate. Zum Thema „systematische Kompetenzerhöhung für das Lesen von Sachtexten“ wurde zu Beginn des zweiten Entwicklungsjahres ein Experte zu einer internen Fortbildung eingeladen, bei der sich das gesamte anwesende Kollegium auf ein gemeinsames Arbeitsschema beim Erarbeiten neuer Texte in allen Fächern einigte. Von diesem Zeitpunkt an stieg die Zufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen deutlich. Seither werden regelmäßig in allen Unterrichtsfächern (auch z.B. Sport oder Werken) – gleichmäßig verteilt in vier Monaten pro Jahr – fachspezifische Sachtexte nach demselben Schema erarbeitet und mit einheitlichen Methoden nachbearbeitet. In den Belletristikmonaten werden Bücher eigener Wahl gelesen, aber mitunter auch als gemeinschaftliche Klassenlektüre. Parallel zu den Leseaktivitäten erarbeitete das Team der Deutschlehrenden ein Konzept für die Evaluation des Systems Lesen¹⁰. Dabei werden zu verschiedenen Zeitpunkten des Jahres die unterschiedlichen Lesekompetenzen der Schüler*innen mit verschiedenen, jeweils altersadäquaten Testverfahren gemessen. Am Ende der dreijährigen Testphase werden dann die gesammelten Ergebnisse begutachtet. Bei eingetretenem Erfolg wird Lesen¹⁰ dauerhaft Basis des Lernens an der Praxis-NMS bleiben. Ist der Erfolg der nächsten Kompetenzmessungen noch nicht zufriedenstellend, geht die Entwicklung weiter.

3 Gelingensfaktoren

Anhand des Entwicklungsprozesses von Lesen¹⁰ sollen wie beschrieben thesenhaft Gelingensfaktoren identifiziert werden, die generalisiert auch auf andere Schulentwicklungsprozesse transferierbar sind.

3.1 Evidenz aus Praxis und Forschung

Die Frage nach „guter Schule“ erfordert eine tiefere Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der Schul- und Schulwirksamkeitsforschung. Jene in den staatlichen Erhebungen zu Bildungsstandards (vgl. BIFIE, 2018), den informellen Kompetenzmessungen IKM (vgl. ebd.) oder anderen diagnostischen Verfahren erhobenen Daten bieten dabei eine passende Möglichkeit der Selbstpositionierung – um daraus die nächsten Schritte der Standortentwicklung zu definieren.

Jene für die Analyse und Interpretation relevanten Daten sind vielfach bereits am Schulstandort verfügbar (z.B. Schülerleistungsergebnisse, Übertrittsquoten), andere wiederum müssen die Akteur*innen selbst erzeugen. Die Auseinandersetzung mit folgenden Daten ist im Rahmen von SQA für alle Neuen Mittelschulen verpflichtend, wo immer sie thematisch relevant sind (vgl. BMBWF, 2018):

- Ergebnisse der Bildungsstandards-Überprüfungen (8. Schulstufe)
- Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings (5. Schulstufe)

3.1.1 Evidenz durch Nationale Bildungsberichte

Die vorliegenden Nationalen Bildungsberichte der letzten Jahre sprechen vor dem Hintergrund der bezüglichen Forschungen Klartext zur Lesekompetenz österreichischer Schüler*innen:

In Österreich sind die Leseleistungen der 15-/16-Jährigen – ausgehend vom Mittelmaß bei den vorhergehenden Erhebungen – bei der Testung PISA 2009 deutlich und damit unter den OECD-Schnitt gesunken (–22 Punkte). Österreich wies damit nach Irland den zweitstärksten Rückgang bei den mittleren Leseleistungen auf. (Vogtenhuber et al., 2012, S. 136-137)

Insgesamt lässt sich im OECD-Schnitt ein signifikanter, aber praktisch geringer Zuwachs bei der durchschnittlichen Lesekompetenz verzeichnen, von 489 Punkten im Jahr 2006 auf 496 Punkte im Jahr 2012. Während also in vielen Ländern die mittlere Lesekompetenz anstieg, lässt sich für Österreich keine signifikante Veränderung feststellen. [...] Österreich liegt damit 2012 knapp, aber signifikant unter dem OECD-Schnitt. (Oberwimmer et al., 2016, S. 164)

Auch wenn die Nationalen Bildungsberichte zu den Jahren 2012 und 2015 evident machen, dass Lesen als Basisqualifikation für das Lernen und weiteren Kompetenzerwerb in Österreich noch nicht zufriedenstellend fundamentiert wurde, bot diese Offensichtlichkeit nur den Rahmen und noch keine Basis für unseren konkreten Schulstandort. Die Ergebnisse nationaler Forschungsergebnisse lenkten aber grundsätzlich das Augenmerk in die richtige Richtung. Handlungsleitend war und ist dann jedoch die spezifische schulische Praxis vor Ort, in unserem Fall an der PNMS der PH Tirol. Der Evidenzbasierung am einzelnen Standort fällt also die entscheidende Rolle zu.

3.1.2 Evidenz der eigenen Praxis

Mit Blick auf den beschriebenen Entwicklungsprozess der Lesekompetenzschiene der Praxismittelschule ist die Herstellung von diskutierbaren Daten an mehreren Stellen als wesentliche Einflussgröße erkennbar:

Vorerst aktivierte die beiden Lehrpersonen der eigene subjektive Eindruck, dass lesende Schüler*innen sich zuletzt recht unmotiviert durch die 10-Minuten-Lesezeit schwindelten. Motiv für die systematische Ist-Analyse war die geplante Masterarbeit im Rahmen eines fachdidaktischen Studiums einer der beiden Lehrpersonen. Die Masterarbeit warf nämlich Fragen auf, die den Autor motivierten, die Effizienz des Lesesystems zu messen. Die sorgfältig durchgeführte Analyse von Leseergebnissen und die systematische Auswertung von Interviews mit Schüler*innen wurden dann handlungsleitend. Erst anhand dieser Daten wurde gemeinsam mit der Schulleitung die Entscheidung getroffen, den Bereich „Lesen“ in den Rang eines der beiden SQA-Themen für den schulischen 3-Jahres-Entwicklungsplan zu heben.

Unabhängig von der Projektierung wurden im siebten Monat des Entwicklungsprozesses die Ergebnisse der Bildungsstandardtestung 2016 für das Unterrichtsfach Deutsch veröffentlicht. Auch die standortspezifischen Daten erreichten wie vorgesehen die Praxismittelschule. Die Ergebnisse im Bereich Lesen waren nicht katastrophal, aber von ihnen war weder die Schulleitung noch das Lesekompetenzteam oder das Team der Deutschlehrenden begeistert. Doch war kaum jemand im Kollegium frustriert. Immerhin hatte das eigene Team mit seinem Verdacht bereits die richtige Richtung eingeschlagen und daher arbeitete bereits das gesamte Kollegium an dem Thema.

Dennoch waren auch die Daten der Bildungsstandardrückmeldung ein wichtiges Indiz für die Wichtigkeit der Leseschiene. Im Rückspiegel betrachtet, befeuerten die neuen Daten die weitere Entwicklung sogar.

In der Zwischenevaluation nutzte die Hälfte des Kollegiums, die nicht ohnehin im Lesekompetenzteam arbeitete, die Möglichkeit einer konstruktiv-kritischen Rückmeldeschleife. Die kritischen Rückmeldungen im achten Monat seit Prozessbeginn bezogen sich im Wesentlichen auf die sichtlich noch nicht gestiegene Motivation vieler Schüler*innen sowie auf die aufgewendete Zeit für das Sachtextlesen, welches strukturell vom Geschehen der einzelnen Unterrichtsstunde entkoppelt war. Aus den konstruktiven Ideen konnte das Leseteam insgesamt einen Imperativ herauslesen: „Weniger Quantität, dafür mehr Qualität durch Unterrichtsbindung!“ Dank seines kreativen und kommunikativen Potenzials konnte das Lesekompetenzteam auf Grund der aufgelisteten und systematisch geclusterten Argumente eine inhaltlich-organisatorische Kehrtwende für die fachunabhängige Leseschiene finden.

Im Kollegium der PNMS entstand schon zu Beginn des Entwicklungsprozesses die Frage, ob das neue Projekt denn überhaupt messbar bessere Ergebnisse bringe. Dennoch brauchte es etwa 15 Monate, bis geklärt war, dass nicht das Leseteam, sondern das fachlich besser aufgestellte Team der Deutschlehrenden der Schule sich um die Effizienzmessung von Lesen¹⁰ bemühen werde. Das Deutschteam erstellte also ein Diagnostikkonzept, welches drei unterschiedliche Datenerhebungsverfahren auf unterschiedlichen Schulstufen miteinbezieht: das Salzburger Lesescreening, den Stolperwörter-Lesetest (Metze, 2018) und die Informelle Kompetenzmessung IKM (BIFIE, 2018). Innerhalb dieses Konzepts wird nun der jeweilige Lesekompetenzstand der Schüler*innen mindestens zweimal jährlich gemessen. Insbesondere im Ergebnis der Informellen Kompetenzmessung ermöglicht es die Aufgliederung der Daten in Einzelkompetenzbereiche den Deutschlehrenden im Fach Deutsch diagnostisch fundiert zu handeln und mit fachlichem Ehrgeiz zusätzlich differenziert Übungen zur Leseförderung einzusetzen.

3.2 Priorisierte Entwicklung durch strukturierte Kommunikation

Schulentwicklungsthemen laufen parallel. Natürlich gibt es in Organisationen immer Entwicklungen, denn Entwicklung läuft auch ohne Konzept und geplante Umsetzungsschritte. Auch an der PNMS waren 2016 mehrere Entwicklungsstränge gleichzeitig präsent: Die Hausordnung brauchte eine Überarbeitung wegen neuer sozialer Phänomene unter Schüler*innen, gleichzeitig war das Kollegium gerade mit der Effizienzsteigerung von Teamteaching beschäftigt. Im selben Zeitraum musste ein neuer Leitfaden für die Betreuung von Studierenden für die jüngst geänderten Schulpraktika erstellt werden. In naher Zukunft – war damals schon bekannt – sollte zudem ein neues Schulhaus gebaut werden, welches nicht nur neue physische, sondern auch neue unterrichtsentwicklerische Räume versprach. Der Webadministrator wollte außerdem die ohnehin gut laufende Webseite durch Twitter- und Instagram-Accounts erweitern. Digitale Kompetenz sollte in einer reformierten Stundentafel Niederschlag finden. Und dann eben noch: Lesekompetenz entwickeln!

Die Gleichzeitigkeit schulischer Entwicklungen lässt sich nicht vermeiden. Um nicht nur den Überblick nicht zu verlieren, sondern auch noch in den verschiedenen Entwicklungsbereichen vorwärts zu kommen und Erfolge zu feiern, ist es notwendig, für jedes Thema eine Arbeitsstruktur – einschließlich Kommunikationsstruktur – aufzubauen. Durch die unterschiedliche Intensität der Kommunikationsstrukturen entstehen Prioritäten, die die

als komplex wahrgenommene Schulrealität besser verarbeiten lassen. Entwicklungsprozesse werden priorisiert, indem die dazugehörige Kommunikation verdichtet und priorisiert wird. Die Schule besteht, wie andere Organisationen auch, aus unzähligen Kommunikationen (vgl. Simon, 2015, S. 19). Die geplante Wiederholung von Kommunikation ist jener Teil von Organisationen, der immer wieder daran erinnert, dass es die Organisation überhaupt gibt. Die geplante Wiederholung von Kommunikationen, wie eine Konferenz, eine Steuergruppensitzung oder ein Perspektivengespräch, möchte ich als strukturierte Kommunikation bezeichnen. Im Idealfall steckt hinter der Wiederholung eine gewisse Berechenbarkeit wie ein zweiwöchiger oder monatlicher Rhythmus oder eine halbjährliche Wiederholung. Wiederholte Kommunikation macht Entscheidungen in einer Organisation sichtbar und reduziert Unsicherheit¹, der Soziologe Niklas Luhmann nennt dies Unsicherheitsabsorption (vgl. Luhmann, 2005, S. 183f.).

Auf der professionellen Ebene, also jener der Lehrpersonen, wird Schule bzw. das bearbeitete Thema durch strukturierte Kommunikationen zudem als gemeinsames Projekt wahrgenommen.

Da im SQA-Entwicklungsplan der Schule alle wichtigen Schritte und Maßnahmen für den Projektzeitraum antizipiert werden, kann die Schulleitung der diesbezüglichen Kommunikation rechtzeitig eine hohe Priorität einräumen. Für das Beispiel der Lesekompetenzentwicklungsschiene Lesen¹⁰ bedeutete dies, dass folgende Kommunikationen in den ersten beiden Entwicklungsjahren geplant und durchgeführt wurden:

- Wiederholung des Themas Lesekompetenz in 15 von 20 Kollegiumskonferenzen im fünfwöchigen Rhythmus
- zehn Arbeitssitzungen des Leseteams im etwa achtwöchigen Rhythmus
- sechs regelmäßig verteilte Termine für Planungsgespräche zur Prozessentwicklung mit der SQA-Koordinatorin
- Thematisierung als Schwerpunkt in etwa 50-60 zukunftsorientierten Perspektivengesprächen² (vgl. Ender, 2001, S. 43f.) mit jeder Lehrperson
- ein schulinterner Lehrerfortbildungstag

Als Schulleiter legte ich ganz besonders viel Aufmerksamkeit auf laufende Rückkopplung des Lesekompetenzteams mit dem Kollegium. Denn es war immer wieder notwendig, das Mandat des Teams gegenüber dem Kollegium abzuklären und transparent zu machen, um nicht zu suggerieren, das Team würde dem Kollegium ein Projekt diktieren.

In meiner persönlichen Erfahrung hat sich herausgestellt, dass gut kombiniert geplante, wiederholte und schriftlich jeweils kurz dokumentierte Gespräche von Angesicht zu Angesicht – egal ob im Zweiersetting oder als Teamkonferenzen – am wirksamsten sind für jeden Schulentwicklungsprozess, also auch für den Prozess Lesen¹⁰.

1 Wenn Kommunikationen mehr oder weniger rhythmisch wiederholt werden, also berechenbar sind, tragen diese durch ihre Erwartbarkeit dazu bei, dass handelnde Personen ihre Aufgaben selbst angstfrei bzw. mit weniger (latenter) Unsicherheit bewältigen können. Das ganze Schuljahr besteht aus der Wiederholung von unzähligen Kommunikationen. Schüler*innen bekommen zum Beispiel aus diesem Grund zu Beginn jedes Schuljahres bereits einen Stundenplan, der verhindert, dass stets neu verhandelt werden muss, welche Lehrpersonen und welche Schüler*innen an welchen Tagen in welchen Räumen welche Themen lehren bzw. lernen sollen. (Anm. d. Autors)

2 Variante des Mitarbeitergesprächs

3.3 Bürokratie

Eine besonders hohe Priorisierung eines bestimmten Entwicklungsbereichs der Schule geschieht durch die Verankerung im SQA-Entwicklungsplan der Schule. „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ ist das System des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) für pädagogische Qualitätsentwicklung im allgemeinbildenden Schulwesen (BMBWF, 2016). Das System SQA ist letztlich eine Strukturvorgabe für die Kommunikation in der Schulentwicklung und beinhaltet die standardisierte Planung, Kommunikation sowie Dokumentation eines Schulentwicklungsprozesses. Im Entwicklungsplan müssen dabei alle österreichischen Pflichtschulen zwei Entwicklungsthemen nach den Kriterien Bericht, Ist-Analyse, Zielformulierung, Umsetzungsmaßnahmen und indikatorenbasierte Evaluation aufbereiten. Weitere Grundfiguren des Entwicklungsplans bilden Personalentwicklungsmaßnahmen wie beispielsweise die schulinterne Fortbildung (vgl. BMBWF, 2018). Für die Erstellung und Kommunikation des Entwicklungsplans gibt es verbindliche Standards, wie z.B. das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch der Schulleitung mit dem dienstvorgesetzten Schulaufsichtsorgan.

Der mit der Verbindlichkeit und dem erforderlichen Umfang einhergehende Aufwand der bürokratischen Bearbeitung erzeugt automatisch eine höhere Priorität der erfassten Entwicklungsprozesse. Wegen der Erfolgskontrolle der übergeordneten Schulhierarchie hinsichtlich der Durchführung dieser Entwicklungsprozesse wählen Schulleiter*innen Themen und Ziele, die ihrer Ansicht nach erfolgswahrscheinlich sind. Durch jenen dem System SQA inhärenten und erfolgswahrscheinlichen Qualitätszirkel können auch Schulleitungspersonen mit wenig Prozessenerfahrung die angestrebten Ziele erreichen.

SQA ist also weit genug „gestrickt“ für individuelle Schulentwicklungsprozesse. Die Kommunikationsvorgaben erzeugen mehr den Charakter von Richtlinien als von Zwängen und lassen dem Schulentwicklungsteam autonome Spielräume. SQA erweist sich also in der Praxis als ein intelligent konzipiertes Stück Bürokratie im Luhmannschen Sinne (vgl. Luhmann, 2011, S. 183f.), stärkt die Eigenständigkeit am Schulstandort und macht Schulentwicklungsprozesse wie Lesen¹⁰ wirksamer und gleichzeitig transparenter.

3.4 Expertise transferieren

Am Beispiel von Lesen¹⁰ erwies sich die zeitlich gut überlegte Fortbildungsmaßnahme mit einem externen Experten als besonders zielführend. Die Erfahrung und Expertise des Fachmanns für Lesestrategie bewirkte eine Reduktion von Unsicherheit und ermöglichte eine konsensuale Einigung des arbeitenden Kollegiums.

Zudem werden sich gerade durch die Positionierung der Lehrerbildungsinstitution „Pädagogische Hochschule“ im SQA-Konzept des Bildungsministeriums in Zukunft fachdidaktische Forschungsergebnisse und praxiserprobte Konzepte der eingegliederten Praxisschulen gut in konkrete Entwicklungsvorhaben verschiedenster Schulen transferieren lassen. Wenn auf diesem zukünftigen Weg Schulen von Forscher*innen und von anderen Schulen lernen, werden mehr Ziele erreicht werden und die Akteure zufriedener sein.

3.5 Mit dem Irrtum rechnen

Auf einen wichtigen Gelingensfaktor für Schulentwicklungsprozesse soll hier noch hingewiesen werden: das gelassene Einplanen eines nicht voraussagbaren Irrtums im Prozess.

Im zwölften Monat nach Beginn der Umgestaltung der Leseschiene war die besagte Zwischenevaluation des neuen Konzepts Lesen¹⁰ vorgesehen. Es sollte erhoben werden, wie der neue Modus des Sachtextlesens von Lehrpersonen in allen Fächern alternierend zum Belletristiklesen aufgenommen, umgesetzt, angewandt wird und wie die Lehrpersonen die Wirksamkeit des neuen Modus bewerten. Da eine interne Evaluation den Wert der eigenen Arbeit nicht so sehr in Gefahr bringt, bekamen alle Lehrpersonen die Möglichkeit der schriftlichen Rückmeldung per E-Mail an den Schulleiter (vgl. Beywl & Joss, 2018, S. 28f.). Diese Möglichkeit ergriff etwa ein Drittel aller Lehrpersonen ausführlich und brachte Antworten auf die Fragen ein: „Was läuft gut?“ und „Was sollte im Lesen¹⁰ geändert werden?“ Die eingebrachte Kritik war deutlich: Grundsätzlich funktioniere das System, aber der Aufwand der Lesetextproduktion stehe in keinem Verhältnis zu dem als niedrig eingestuften Erhöhungspotenzial von Lesekompetenz. Kurz gesagt, die Quantität der Texte bringe keine Qualität der Lesekompetenz. Insbesondere die Anbindung an den Unterricht gelinge fast gar nicht.

In zwei intensiven Arbeitssitzungen erarbeitete das Leseteam nun ein stark umgestaltetes Konzept, indem es die Argumente der Kritiker*innen einzeln ernst nahm und fast alle berücksichtigte. Das neue Konzept bekam einen klaren und eher gemächlichen Umsetzungsplan. Erst vier Monate später, nämlich zu Beginn des folgenden Schuljahres, sollten die Leseaktivitäten unterrichtsbezogener sein und in einer neuen Struktur gefasst werden. Den Startpunkt bildete der Import von fachlichem Know How an die Praxismittelschule mittels einer schulinternen Fortbildung mit einem erfahrenen Experten für den Lesekompetenzaufbau. Das neue Konzept, das nun seitdem weniger auf viele verschiedene Auswahltex-te setzt, sondern vielmehr den Schüler*innen ein schulweit gleiches Sachtextanalysekonzept bereitstellt, bekam von Beginn weg wesentlich bessere Rückmeldungen. Der Mut, das neu begonnene Lesen¹⁰ nach einem Jahr nochmals stark zu drehen und entlang kollegialer Kritiklinien neu zu konzipieren, wurde belohnt. Versuch, Irrtum und Neubeginn waren in diesem Fall der vom Leseteam bezahlte Preis für ein motivierendes Lesefördersystem an der PNMS. Dass die Motivation des Teams durch die evaluationsbedingte Konzeptkritik nicht verloren ging, war einerseits dem bewundernswert sachlichen Umgang geschuldet, mit dem beinahe jedes kritische Argument der Kolleg*innen ernstgenommen und diskutiert wurde. Andererseits war vermutlich auch jene Freiheit förderlich, mit der das Team seine eigenen Schlüsse ziehen und Ideen verwirklichen konnte. Die Weiterentwicklung durch Irrtum, Kritik und professionelle Ernsthaftigkeit war ein Quantensprung. Atmosphärisch war die Zwischenevaluation eine krisenhafte Herausforderung. Das Meistern wendete allerdings die kollegiale Gefühlslage zu einer Aufbruchsstimmung im Entwicklungsprozess von Lesen¹⁰. Für kommende Projekte wird es sinnvoll sein, von vornherein mit unvermeidlichen Irrwegen zu rechnen. Gelassenheit wird dann gemeinsam mit Konzentration zur entscheidenden Haltungseigenheit der Akteure. Ob sich die Lesekompetenz der Schüler*innen nun analog zur Stimmung auch so erfreulich steigert, werden die erhobenen Daten am Ende des Prozesses zeigen.

4 Essenz

Überblickmäßig seien hier nochmals konzentriert die identifizierten Erfolgsfaktoren charakterisiert:

- Die Basis für erfolgreiche Schulentwicklung entsteht in der sinnvollen Kombination forschungsgenerierter und standortspezifischer Evidenzen.
- Standortspezifische Ergebnisse der Bildungsstandardtestung zeigen die notwendige Bewegungsrichtung der Schule an.
- Weiterbildung in einem Masterstudium kann jene forschende Haltung der Akteure erzeugen, die nach der Qualität von längst Gewohntem fragt.
- Laufende Rückkopplung eines Entwicklungsteams mit dem Kollegium ist das Herzstück der Kommunikation.
- Die Bürokratie des Qualitätsmanagements und der Entwicklungsprozess sind Freunde.
- Eingeplante Zwischenevaluation ist nützlich, auch weil damit Irrwege entlarvt werden.
- Strukturierte Kommunikation hält Komplexität im Zaum und erzeugt Sicherheit.

Gelingende Schulentwicklung bezieht die Akteure ernsthaft mit ein und benötigt einen Weitwinkelblick auf zahlreiche Faktoren. Die Motivation der Akteure nicht zu verschütten und dennoch dafür zu sorgen, dass alle an einem Strang ziehen können, ist die erste und gleichzeitig schwierigste Aufgabe der Schulleitung. Gelingende Prozesse sind komplexe Mosaik aus Freiheit der Akteure, Wissenschaft, Praxislernen, Bürokratie und strukturierter Kommunikation. Doch am Ende werden unsere Schüler*innen zum Beispiel besser lesen können!

Literatur

- Beywl, W. & Joss, A. (2017). Evaluieren mit Takt. *Pädagogik*, 5, 28-32.
- BMWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung]. (2016). *Rundschreiben Nr. 6/2016*. Abgerufen am 1.2.2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_06.html
- BMWF. (2018). *SQA – Eine Einführung*. Abgerufen am 1.2.2018 von http://www.sqa.at/pluginfile.php/1059/coursecat/description/SQA_Einf%C3%BChrung.pdf
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Scherpunkthemen*. Graz: Leykam.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Metze, W. (2018). *Stolperwörter-Lesetest*. Abgerufen am 1.2.2018 von <https://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.90423.de>
- Oberwimmer, K. et al. (2016). Output – Ergebnisse des Schulsystems. In Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 129-194). Graz: Leykam-Verlag.
- Simon, F. (2015). *Einführung in die systemische Organisationstheorie* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Vogtenhuber S. et al. (2012). Output – Ergebnisse des Schulsystems. In Bruneforth, M. et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 111-164). Graz: Leykam-Verlag.

Angaben zum Autor

Gregor Örley, BA BEd MA MSc ist Leiter der Praxismittelschule der PH-Tirol und Mitraugebe des Journals *transfer Forschung ↔ Schule*.
gregor.oerley@ph-tirol.ac.at

Livia Rößler und David Kemethofer

Innovative Transitionsprozesse im Kontext regionaler Schulentwicklung

Innovative Transition Processes in the Context of Regional School Development

Zusammenfassung

Anhand des Projektes „Modellregion Bildung Zillertal“ wird vorgestellt und nachgezeichnet, wie sich Lernnetzwerke auf regionaler Ebene formieren. Konkret wird aufgezeigt, wie sich durch das Zusammenspiel von Schulstandorten, Schulaufsicht, Fort- und Weiterbildung und wissenschaftlicher Begleitung eine innovative regionale Schulentwicklungsstrategie etabliert hat. Die dynamischen Wechselbeziehungen zwischen den vier genannten Akteuren ergeben einen neuen, auf die Region fokussierten Entwicklungsansatz innerhalb des bestehenden Bildungssystems.

Abstract

The project “Model Region Education Zillertal” presents and traces how learning networks are formed on a regional level. Specifically, it shows how an innovative regional school development strategy has been established through the interaction of school locations, school supervision, further education and scientific support. The dynamic interrelationships between the four actors mentioned result in a new development approach focused on the region within the existing education system.

1 Ausgangslage und Fragestellung

Die Debatte um Qualität von Schule ist nicht neu und führte in den letzten Jahren zu einer Reihe von innovativen Ansätzen in der Schulentwicklung. Im Fokus aktueller Bildungs- und Schulreformen steht oftmals eine multiperspektivische Betrachtung, die ausgehend von der Einzelschule Weiterentwicklung auf sämtlichen Systemebenen forciert. Indem die Region als bildungspolitisch relevante Handlungsebene identifiziert wurde (Berkemeyer, 2010), kam es zu einer systematischen Vernetzung relevanter Schulentwicklungsakteure. Hier sind neben den Entscheidungsträgern an den Schulstandorten insbesondere die Schulaufsicht sowie die Fort- und Weiterbildung zu nennen. Hinzu kommt, dass im Zuge neuer Steuerungsansätze immer mehr Daten auf sämtlichen Systemebenen verfügbar sind (Brüsemeyer, Preuß & Wissinger, 2014). Für deren zielgerichteten Einsatz bedarf es jedoch systematischer Abstimmungsprozesse. Insofern erscheint die losgelöste Betrachtung der Schule ohne Bezug auf „regionale Spezifika“ bei Entwicklungsvorhaben als unzureichend (Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Folglich ergibt sich die Frage, wie das Zusammenspiel der Akteure auf regionaler Ebene gelingen kann und inwieweit unterschiedliche institutionelle Logiken bei der Umsetzung etwa von Reform- bzw. Entwicklungsvorhaben zu Dissonanzen in der Abstimmung führen.

Ausgehend davon soll im folgenden Beitrag die Frage behandelt werden, wie und an welchen Stellen der Einsatz von regionalspezifischen Daten zu einem besseren Akkordieren und somit zu einer nachhaltigeren Entwicklung der Schulstandorte führen kann.

2 Die Region als Handlungsebene

Dass Schulen in ihrer Entwicklung nicht mehr nur sich selbst, sondern auch Akteure in ihrem direkten Umfeld mitbedenken sollten, ist nicht neu. Stoll (2010) verweist etwa darauf, dass Aufgaben, denen sich Schulen zu stellen haben, zukünftig kaum mehr von Einzelakteuren und in diesem Sinne auch von Einzelschulstandorten bedient werden können, sondern ein Zusammenwirken von mehreren Akteuren erfordern. Munby und Fullan (2016) sehen in vernetzten Lernarrangements, zum Beispiel in Cluster-Verbänden oder auf Regionalebene, eine unterstützende Kraft, um Entwicklungs- und Veränderungsprozesse nicht nur lokal, sondern auch auf Systemebene anzugehen. Wie lässt sich eine solche Handlungsebene beschreiben und woher weiß man, welche Akteure diejenigen sind, die für die Entwicklung der Schulstandorte hilfreich sind?

Geht man davon aus, dass Schule sowohl als Organisation (Einzelstandort) als auch als Institution (gesellschaftliche Einrichtung) gesehen werden kann (vgl. Fend, 2008; Göhlich, 2014), so bewegt sie sich als Organisation in einer institutionellen Umwelt. Das bedeutet, dass verschiedene Institutionen die Organisation unterschiedlich adressieren und somit unterschiedliche Rollen bzw. Anspruchsgruppen in deren Entwicklung einnehmen können. Die Schule befindet sich demnach in einem Setting, in welchem verschiedene Institutionen auf sie einwirken. Mit der Theorie des Neo-Institutionalismus liegt ein Analyseinstrument (Senge, 2011, S. 102) vor, durch das sich eine solche institutionelle Umwelt beschreiben lässt: das Organisationale Feld. DiMaggio und Powell (1991, S. 64f.) beschreiben dieses Konzept wie folgt: „By the organizational field we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resources and pro-

duct consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services and products.“

In einer Vielzahl an Arbeiten wurde dieses Konzept weiterentwickelt und für unterschiedliche Forschungsrichtungen adaptiert (siehe u.a. Fligstein & McAdam, 2012; Scott & Meyer, 1994). Wooten und Hoffmann (2008, S. 138) etwa führen an, dass Organisationale Felder „Beziehungsräume [sind], die Organisationen die Möglichkeit bieten, mit anderen Akteuren in Kontakt zu treten.“ Somit wird die ursprüngliche, sehr ökonomisch orientierte Beschreibung geöffnet und auch für einen regionalen Entwicklungsansatz zugänglich gemacht. Weiters führen die Autoren an, dass „Organisationale Felder als interaktive, beziehungsorientierte Räume über Aushandlungs- und Übersetzungsprozesse sehr viel stärker sinngenerierend [wirken]“ (ebd., S. 142). Legt man dieses Konzept zu Grunde, so formieren sich Organisationale Felder häufig um gemeinsame Interessen oder Anliegen, zu denen es unterschiedliche Zugänge und Meinungen gibt. Organisationale Felder können überdies auf unterschiedlichen Ebenen entstehen. Sandhu (2012) differenziert zwischen der Mikro-, der Meso- und der Makroebene (vgl. Abb. 1).

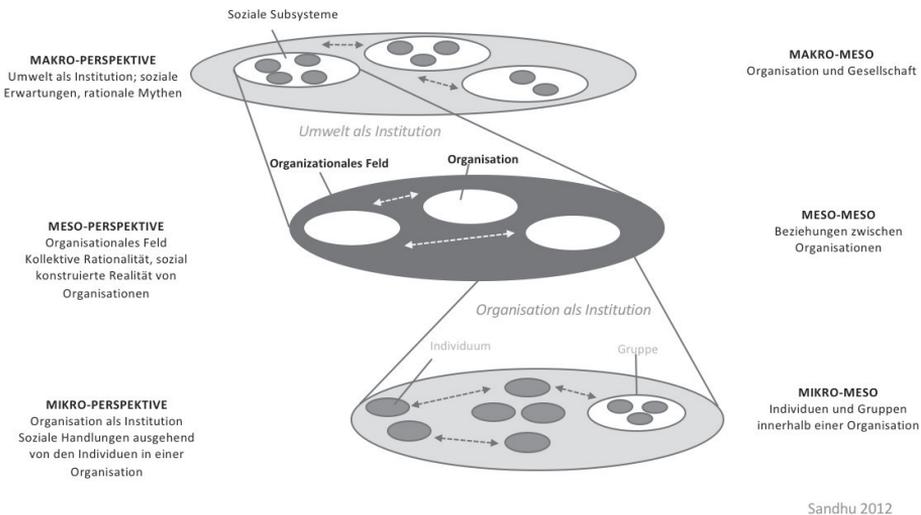


Abb. 1: Logik der Analyseebenen von Organisationalen Feldern (adaptiert nach Sandhu, 2012, S. 87)

Während die Mikroebene die Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen am Einzelstandort beschreibt, befasst sich die Mesebene mit Beziehungen zwischen Organisationen (Schulen), die alle in einer gemeinsamen institutionellen Umwelt handeln. Ein Organisationales Feld fasst darüber hinaus Organisationen zusammen, „die unter ähnlichen Bedingungen operieren“ jedoch nicht zwangsläufig in direktem Kontakt oder Austausch miteinander stehen müssen (Senge, 2011, S. 103). Diese Beschreibung trifft so auch auf Schulstandorte in einer Region zu. Die Schulaufsicht sowie Fort- und Weiterbildung als Institution sind für die Schulen in der Region ident. Beide Institutionen haben Einfluss auf alle Schulen und zählen so zu den relevanten Akteuren in der regionalen Entwicklung. Sie folgen in ihren Handlungen jedoch unterschiedlichen Logiken. Institutionen wie etwa Eltern- und Erziehungsberechtigte oder Schulerhalter unterscheiden sich hingegen je nach Schulstandort.

Beruft man sich auf Scott (2008), stützen sich Institutionen auf drei Säulen: die regulative, normative und kulturell-kognitive Säule. Je nach Handlungslogik der unterschiedlichen Institutionen dominieren Elemente einer Säule. Die Schulaufsicht lässt sich den Überlegungen von Scott (2008) folgend als regulativ-geprägte Institution beschreiben, die in erster Linie auf Basis von Gesetzen und Verordnungen agiert. Bei der Fort- und Weiterbildung überwiegen normative Beschreibungsmerkmale. Handlungen finden vorrangig auf Grundlage von Modellen, Praktiken oder Ansichten im Kontext professionellen Handelns statt.

3 Regionale Akteure und ihre Rolle im System

Entwicklungen in Organisationen werden häufig durch externe Einflussfaktoren (z.B. Reformen, Verordnungen, neue Modelle, neue Praktiken) bestimmt (Senge, 2011, S. 99). Im Fall von Schulen verhält sich die Lage ähnlich: Einerseits gibt es eine „hierarchische Struktur der Organe und ihrer Entscheidungsbefugnisse“ (Fend, 2008, S. 172), andererseits gestalten selbstverantwortliche Akteure auf allen Ebenen die Aufträge individuell und rekontextualisieren diese (ebd., S. 175). Dies führt mitunter zu divergierenden Vorgaben bzw. Umsetzungen. Als Folge können Legitimitätskrisen entstehen, denen sich schulische Akteure ausgesetzt sehen.

Ball, Maguire und Braun (2012) beschäftigen sich mit der Frage, wie Schulen Reformen und Vorgaben auslegen bzw. diese umsetzen.

Enactments are collective and collaborative, but not just in sense of warm fuzzy sense of teamwork, although that is there, but also in the interaction and inter-connection between divers actors, texts, talks, technology and objects (artifacts) which constitute ongoing response to policy, sometimes durable, sometimes fragile, within networks and chains. There are [...] negotiations and translations which go on at the point of connection over time and space. (Ball et al., 2012, S. 3)

Betrachtet man nicht nur Einzelschulen, sondern eine Region, ist von Interesse, wie andere, ebenfalls an Entwicklungsprozessen beteiligte Akteure, Reformen und Vorgaben umsetzen. Zum besseren Verständnis der Handlungslogiken der beteiligten regionalen Akteure macht es Sinn, die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen, in denen sich die handelnden Akteure bewegen, und die Handlungs- und Verantwortungsbereiche näher zu betrachten.

3.1 Schulstandorte und ihre Schulleitung

Die Umsetzung von institutionellen Vorgaben vor Ort ist in erster Linie Aufgabe der Schulleitung. Sie hat für die adäquate Umsetzung der Aufträge von übergeordneten Instanzen zu sorgen (Kemethofer & Altrichter, 2017). Von Huber (2008, S. 101) wird die Schulleitung deshalb auch als „Bindeglied bei staatlichen Reformmaßnahmen“ beschrieben, die Entwicklungsprozesse in der Schule initiiert, unterstützt und begleitet. Letztlich trägt die Leitung die Ergebnisverantwortung für die Schule. Zu den Führungsaufgaben gehört auch, Entscheidungen auf Basis von Ergebnissen schulinterner und -externer Evaluation zu treffen. Beispielsweise liefern Ergebnisrückmeldungen aus Bildungsstandardüberprüfungen regelmäßig wichtige Informationen und bieten faire Vergleichsmöglichkeiten. Zur Systematisierung solcher verfügbaren Daten eignen sich Entwicklungspläne (Posch, Rauch & Seidl, 2012).

Für die Schulleitung ist es insofern herausfordernd, allen Anforderungen gerecht zu werden, als die Komplexität der Aufgaben in den letzten Jahren kontinuierlich zunahm. So umfassen die Aufgaben der Schulleitung überdies etwa auch die Kooperation mit den Schulbehörden oder die Erstellung von Fort- und Weiterbildungsplänen im Rahmen der Personalentwicklung. Schratz (2016, S. 310) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt, die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass die Schule läuft.

3.2 Schulaufsicht

Zu den Aufgaben der Schulaufsicht gehören schulübergreifende Tätigkeiten, wie Führung, Planung und Koordination, Mitwirkung an der Organisations- und Personalentwicklung, Qualitätssicherung sowie Beratung und Konfliktmanagement. Außerdem kommen der Schulaufsicht Aufgaben zu, die die pädagogische Wirksamkeit und Qualität der Einzelschule betreffen (vgl. Altrichter, 2017; Radnitzky, 2015). Für die Schulaufsicht ergibt sich dadurch die Situation, gleichzeitig unterstützend und kontrollierend zu agieren.

Die Schulaufsicht ist für eine bedarfsorientierte regionale Planung und Abstimmung der Bildungsangebote an den einzelnen Standorten verantwortlich und hat sich dementsprechend um eine koordinierte Fort- und Weiterbildung zu kümmern, aber auch Entwicklungen an einzelnen Schulen aufzunehmen und an andere Standorte weiterzugeben. Der Schulaufsicht stehen dafür unter anderem Zielvereinbarungsgespräche mit unter- und übergeordneten Ebenen, die (vergleichende) Analyse von Entwicklungsplänen und Schulprogrammen oder Daten und Berichte von regionalen, nationalen und internationalen Studien zur Verfügung. Informationen zu den Schüler*innenleistungen sowie Kontexten können den Berichten der Bildungsstandardüberprüfungen entnommen werden (Kemethofer & Wiesner, 2016).

3.3 Fort- und Weiterbildung

Ball et al. (2012, S. 49) folgend, können die Akteure dieser Institution mit „Translaters“, also „Übersetzer“ bezeichnet werden. Ihre Aufgabe besteht unter anderem darin, neue Vorgaben (Verordnungen und Reformen) für die Akteure im Feld forschungsgeleitet in Modelle und Praktiken zu übersetzen und aufzubereiten. Somit wird ihnen eine wichtige Aufgabe im Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern zuteil. Wie alle Akteure geschieht die Übersetzung „in relation to resources at hand, including those of energy and time“ (Ball et al., 2012, S. 49). Für die Fort- und Weiterbildner*innen ergibt sich dadurch eine Vielzahl an erforderlichen Fähigkeiten, wie etwa Fachwissen oder fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen (Müller, Soukup-Altrichter & Andreitz, 2018).

Die professionelle Fort- und Weiterbildung wird hauptsächlich von den Pädagogischen Hochschulen übernommen. Das Angebot (Inhalte und Formate) orientiert sich an den Bedürfnissen der wichtigsten Bezugsgruppen, durch Beobachtung aktueller Bildungsentwicklungen und als Folge von Bedarfsanalysen. Die regionale Planung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erfolgt in Abstimmung mit der Schulaufsicht. Kritisiert wird aktuell insbesondere, dass oft Kurzveranstaltungen besucht werden, die von der Forschung als ineffizient identifiziert wurden (Müller et al., 2018; Rechnungshof, 2017).

4 Transferansatz für regionale Schulentwicklung

Als erster maßgeblicher Schritt, um Schulentwicklung regional anzugehen, bedarf es eines Verständnisses der handelnden Akteure, dass sich alle in einem regionalen Bedeutungsfeld, einem „Organisationalen Feld“, befinden. Für die Modellregion Bildung Zillertal führte zunächst der (extern gesteuerte) Zusammenschluss als Modellregion zu einem ersten gemeinsamen Bezugspunkt. Sieben Schulstandorte, die Schulaufsicht, die Bildungsabteilung des Landes und die Fort- und Weiterbildung wurden zusammengeführt. Einen zusätzlichen Akteur verkörpert die Universität Innsbruck, die die Modellregion forschend mit wissenschaftlicher Expertise begleitet. Es zeichnete sich jedoch ab, dass nur durch die Zusammenführung dieser Akteure noch kein Bezugsfeld entstanden war, welches eine Sinnstiftung und eine erkennbare gemeinsame Identifizierung beinhaltet. Mit der übergeordneten Zielsetzung, allen Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Bildung in der Region zu ermöglichen (vgl. Kraler & Rößler, 2016; Rößler & Kraler, 2016), wurden über die Bildungswege der Schüler*innen erste Beziehungspunkte gesetzt (vgl. Wooten & Hoffmann, 2008). Indem sich alle beteiligten Akteure dieser gemeinsamen Thematik widmeten (vgl. Abb. 2), konnte sich ein „Organisationales Feld“ (im theoretischen Sinn) formieren.

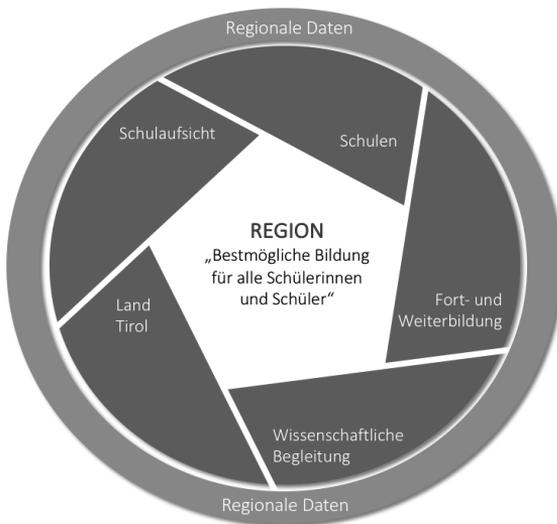


Abb. 2: Akteurskonzept Modellregion Bildung Zillertal

Zur Festigung der Beziehungsstruktur innerhalb des Feldes und um die Entwicklung der Region zu forcieren, wurde ein gemeinsames Prozesskonzept erarbeitet, das auf die Besonderheiten und Bedürfnisse der Region bestmöglich eingehen sollte. Dazu wurde ein dynamischer Prozess aufgesetzt, der ein stetiges Abgleichen und Neuausrichten anhand von erhobenen Daten ermöglichte. Damit diese dynamische Prozessstruktur realisiert werden konnte, fanden fortlaufend bilaterale sowie anlassbezogen auch multilaterale Gespräche zwischen allen Akteuren statt.

Die Veranstaltungen, die die Eckpfeiler des gemeinsamen modus operandi bilden, sind: bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildungsangebote für alle Lehrer*innen der Region (schulübergreifend und verbindlich), gemeinsame regionale Entwicklungsziele (formuliert in den SQA-Entwicklungsplänen) akkordiert durch die Schulaufsicht der Bildungsregion, gemeinsame Vernetzungsveranstaltungen (unterstützt durch die Bildungsabteilung) sowie ein regelmäßiges Rückspielen der erhobenen Daten an alle Akteure (seitens der wissenschaftlichen Begleitung).

Die eingangs betonten gemeinsamen Grundlagen, wie etwa regionalspezifische Daten, bildeten einen besonderen Katalysator für die bilateralen und multilateralen Gespräche in der Modellregion. Diese dienten dabei vorrangig der praktischen Anschlussfähigkeit für die Einzelstandorte und die Region. Deshalb orientierte sich die wissenschaftliche Begleitung an den sechs Qualitätsbereichen aus SQA (vgl. Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012). So wurden beispielsweise Unterrichtshospitationen durchgeführt, um Aussagen zum Bereich „Lernen und Lehren“ treffen zu können. Als Informationsquelle zu „Schulpartnerschaften und Außenbeziehungen“, mit besonderem Augenmerk auf Transitionen in der Region, wurden Interviews geführt (Rößler, 2017). Des Weiteren wurden Daten zur Verankerung lebensweltlicher Erfahrungen von Schüler*innen in ihrem Schulalltag erhoben, die dem Bereich „Lebensraum Klasse und Schule“ zuordenbar sind. Im Qualitätsbereich „Professionalität und Personalentwicklung“ wurden seitens der wissenschaftlichen Begleitung Daten erhoben: Akteure, die für die Schulentwicklung relevant sind (z.B. Lerndesigner*innen, SQA-Koordinator*innen) wurden zu ihren Aufgaben und der Gestaltung ihrer Rollen befragt.

Besonders zu betonen ist, dass die Daten gemeinsam mit den unterschiedlichen Akteuren diskutiert und interpretiert wurden. Durch die Verbindung der eigenen Praxis mit den extern erhobenen Daten gelang somit ein In-Bezug-Setzen. Durch diese Transferleistung wurden aus Daten Evidenzen (vgl. Bremm et al., 2017), die dabei helfen, weitere Entscheidungen und Entwicklungsansätze zu planen. Ergänzt wurden die erhobenen Daten durch überregionale und bundesweite Befunde (z.B. Ergebnisse aus Standardüberprüfungen) sowie von den Schulen selbst erhobene Daten (z.B. IKM-Ergebnisse und Elternbefragungen).

Durch diesen Ansatz ergab sich die Möglichkeit, übergreifende Zusammenhänge zu erkennen und im Kollektiv zu betrachten. Diese Evidenzen forcierten neue, gemeinsame Diskursräume und konnten zur weiteren Professionalisierung und Entwicklung genutzt werden. Letztlich führte die Zusammenarbeit im „Organisationalen Feld“ zu einer gemeinsamen Ausrichtung und zu abgestimmten Auslegungskonzepten bzw. Interpretationen – somit wurde eine „gemeinsame Sprache“ in der Professionalisierung und Entwicklung etabliert, die Divergenzen und somit Legitimitätskrisen weitestgehend minimierte.

5 Resümee und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden am Beispiel der Modellregion Zillertal (MoBiZ) die sich ergebenden Möglichkeiten von Lernnetzwerken vorgestellt. Dabei zeigt sich, dass regionale Bildungsnetzwerke einen Mehrwert für die Einzelschule und die Region als Ganzes bringen können, allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen. Ohne Zweifel können Daten ein wesentliches Erfolgskriterium für Schulentwicklung sein. Das bedeutet zunächst, be-

lastbare Informationen zur Qualität und Leistungsfähigkeit einer Schule zu haben, diese zu verstehen und schließlich die Bereitschaft, mit den neu gewonnenen Erkenntnissen zu arbeiten. Einen Qualitätsschub bringen Daten insbesondere dann, wenn sie nicht isoliert am Einzelstandort betrachtet werden, sondern man diese innerhalb eines Lernnetzwerks gemeinsam nutzt. Ein kürzlich veröffentlichter OECD-Bericht fasst sinngemäß zusammen, dass die Zusammenführung von unterschiedlichen Evidenzen deren Einsatz zu Entwicklungszwecken erleichtert (Nusche, Radinger, Busemeyer & Theisens, 2016, S. 102).

Auf dem Weg der datengestützten Schulentwicklung gibt es neben Gelingendem auch viele Stolpersteine. Aus den Erfahrungen des MoBiZ-Projekts können sich folgende Herausforderungen ableiten lassen: Lernnetzwerke funktionieren nur dann, wenn alle Beteiligten gemeinsam an der Sache arbeiten (Stichwort: Akkordierung) und die dafür notwendigen Ressourcen und Infrastruktur zur Verfügung steht. Fakultative und obligatorische Settings können hierbei ein Spannungsfeld erzeugen und hemmend wirken. Dabei ist das Selbstverständnis der einzelnen Institutionen sowie Hierarchiebeziehungen zwischen den Akteuren nicht als Gegeneinander, sondern als Chance zum perspektivischen Austausch zu sehen. Darüber hinaus braucht es auch Daten und den Willen sowie das notwendige Wissen, diese zielgerichtet einzusetzen.

Aus dem Projekt lassen sich für die Umsetzung solcher regionalen Vorhaben aber auch viele Gelingensbedingungen ableiten: Erfolgversprechend wirken sich gemeinsame Resonanz und Diskursräume aus, die alle im Blick haben und gemeinsame Vision(en) erzeugen. Dann werden Entwicklungsvorhaben nicht als additiver Mehraufwand verstanden, sondern als logische Konsequenz der Weiterführung bereits gesetzter Interventionen aufgefasst, bei denen Synergieeffekte, wie etwa vorhandene Ressourcen zu entdecken, zusammenzubringen und gemeinsam zu nutzen. Nachhaltig positiv wirkt sich auch ein auf die Bedürfnisse der Region abgestimmtes Fortbildungsangebot aus, insbesondere dann, wenn Schulleitungen bei der systematischen Fort- und Weiterbildungsplanung unterstützt werden.

Eine der entschiedensten Gelingensbedingungen stellt das professionelle Lernen aller Beteiligten dar. Die Stärkung der Profession gilt als entscheidendes Stabilitätskriterium, auch in Regionen.

Professionen gelten in modernen Gesellschaften als die sozialen Akteure, die mehr als alle anderen an der Kreation, Aufrechterhaltung und Veränderung von Institutionen beteiligt sind. [...] Professionen haben Einfluss auf die Konturierung organisationaler Felder, da ihre Mitglieder versuchen Konditionen und Methoden ihrer Arbeit zu definieren. (Senge, 2011, S.104)

Besonders erfolgreich zeichnet sich daher die Etablierung professioneller Lernnetzwerke (vgl. Brown & Poortman, 2018) in der Modellregion als bottom-up ausgelöster Prozess aus, sowohl zwischen Lehrenden der Modellregion als auch zwischen Schulaufsicht, wissenschaftlicher Begleitung und Fort- und Weiterbildung. Auch Terhart (2016) bestätigt, dass Professionelles Lernen etwa in Form von Fortbildungen nicht nur schulintern, sondern darüber hinaus gedacht werden muss:

Ganz entscheidend ist, dass Fortbildungen innerhalb des Kollegiums, aber auch zwischen Schulen im Rahmen von regionalen Bildungsnetzwerken weiter vermittelt werden. Schul- und Personalentwicklung sind erst dann miteinander verknüpft, wenn als Teil von Schulentwicklungsplänen auch Fortbildungspläne erarbeitet werden, in denen niedergelegt ist, wer wann in welchen Bereichen fortgebildet wird. (ebd. S. 295)

Für die Zukunft und die kommenden Veränderungen im Bereich der Schulentwicklung ist es daher ratsam, Formate der Fort- und Weiterbildung zu überdenken und sie situativer an die Bedürfnisse von Regionen bzw. Schulclustern anzupassen. Gelingen kann dies jedoch nur, wenn entwicklungsspezifische Regionaldaten vorliegen, die in die Ausgestaltung einer bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildung eingespeist werden können. Nahtstellenverantwortliche zwischen den regionalen Akteuren (z.B. Schulaufsicht, Schulleitung und Fort- und Weiterbildung), die Schulentwicklungsprozesse über den Einzelschulstandort hinaus koordinieren und Professionalisierungsprozesse begleiten, sind für zukünftige Systementwicklungen anzudenken. Von Bedeutung sein wird hier jedoch, dass diese Koordinationsseinrichtungen nicht im Sinne der in Deutschland bereits etablierten Bildungsbüros zu verstehen sind, nämlich als reine administrative Stellen, sondern Schulentwicklungsbegleiter*innen, die ein an diesen Transformationsstellen erforderliches Systemverständnis mitbringen, diese Aufgabe übernehmen. Es stellt sich die Frage, inwieweit solche synergetischen Nahtstellen in den neuen Bildungsdirektionen mitgedacht werden.

Regionale Entwicklung funktioniert demnach nur, wenn alle Beteiligten einbezogen werden, sinnstiftende Synergien entstehen und sich alle für das Gelingen verantwortlich fühlen.

Literatur

- Altrichter, H. (2017). Von der Schulinspektion zum systemischen Qualitätsmanagement: Eine veränderte Strategie der Qualitätssicherung im Österreichischen Schulsystem. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 33 (2), 27-41.
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Unterrichts- und Schulqualität. <http://www.sqa.at/course/view.php?id=49> [31.1.2018].
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Enactment Processes in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und Praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. In V. Manitius & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140-158). Münster: Waxmann.
- Brown, C. & Poortman, C. (2018). *Networks for Learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. New York: Routledge.
- Brüsemeister, T., Preuß, B. & Wissinger, J. (2014). Schulentwicklung als Governance – Herausforderungen datenbasierter Schulentwicklung. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung* (S. 215-234). Münster: Waxmann.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: P. DiMaggio & W. Powell (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 63-82). Chicago: The University of Chicago Press.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fligstein, N. & McAdam, D. (2012). *A Theory of Fields*. New York: Oxford University Press.
- Göhlich, M. (2014). Institution und Organisation. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 65-75). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95-126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2017). Der Beitrag neuer Steuerungsinstrumente zur Qualitätsentwicklung in der Einschätzung von Schulleitungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 249-267). Münster: Waxmann.

- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2016). Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht. In C. Fridrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 8* (S. 109-123). Wien: LIT.
- Kraler, C. & Rößler, L. (2016). Modellregion Bildung Zillertal – Bildungsregionen als Prototypen zur weiträumigen Implementierung von Innovation und Reformen. *Erziehung und Unterricht*, 166 (1-2), 68-79.
- Müller, F., Soukup-Altrichter, K. & Andreitz, I. (2018). Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 144-160). Münster: Waxmann.
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. & Theisens, H. (2016). OECD Reviews of School Resources: Austria 2016, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39-64). Graz: Leykam.
- Radnitzky, E. (2015). Vereinbarung und Verbindlichkeit. Die Rolle der österreichischen Schulaufsicht in SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. *journal für schulentwicklung*, 19 (3), 9-15.
- Rechnungshof (2017). Lehrpersonenfort- und -weiterbildung. <http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/lehrpersonenfort-und-weiterbildung.html> [12.2.2018]
- Rößler, L. & Kraler, C. (2016). *Erster Zwischenbericht. Modellregion Bildung Zillertal*. Innsbruck.
- Rößler, L. (2017). Tabuisierte Transitionserfahrungen. VolksschullehrerInnen zwischen Misstrauen und Paradoxien? *Erziehung und Unterricht*, 167 (1-2), 89-96.
- Sandhu, S. (2012). *Public Relations und Legitimität: Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schatz, M. (2016). Austria: Overcoming a Bureaucratic Heritage as a Trigger for Research on Leadership in Austria. In H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 307-329). Cham: Springer.
- Scott, R. & Meyer, J. (1994). *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, R. (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. *Organization studies*, 29 (2), 219-238.
- Senge, K. (2011). *Das Neue am Neo-Institutionalismus. Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung in Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 279-299). Wiesbaden: Springer VS.
- Wooten, M. & Hoffman, A. J. (2008). Organizational fields: Past, present and future. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 130-147). London: Sage Publications.

Angaben zur Autorin und zum Autor

Mag. Livia Rößler, Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsschwerpunkte im Bereich der Schulentwicklungsforschung mit besonderem Augenmerk auf Leadership, regionale Schulentwicklung sowie Reformumsetzung und Systementwicklung im Bildungsbereich.

Livia.Roessler@uibk.ac.at

Prof. Dr. David Kemethofer, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut für Fortbildung und Schulentwicklung APS, forscht in den Bereichen Qualitätsmanagement im Schulsystem, Schulevaluation, Schulinspektion, Bildungsstandards und Standardüberprüfungen, Schulentwicklung, Schulleitung und Leadership.

David.Kemethofer@ph-ooe.at

*Julia Smolka, Daniel Truppe-Bugram,
Andrea Widmann und Veronika Wöhrer*

Wettbewerb und Schulprofile – Praxisbericht aus dem Lehrprojekt Evaluationsforschung Schulentwicklung

Competition and School Profiles – Report from the Teaching Project “Evaluationsforschung Schulentwicklung”

Zusammenfassung

Schulreformen in Österreich kennzeichnen sich aktuell durch Bestrebungen einer zunehmenden Autonomisierung von Einzelschulen. Dadurch sehen sich Schulen – freiwillig oder unfreiwillig – gezwungen zu reagieren. Einerseits ermöglicht Teilautonomie eine gewisse inhaltliche und/oder pädagogische Profilierung, andererseits hat diese vermutlich Wettbewerb und dadurch eine Selektion der Zielgruppe zur Folge. Im Rahmen eines Lehrprojektes an der Universität Graz wurden über die Analyse von Schulprofilen von 23 AHS in Graz Überlegungen abgeleitet, wie Akteur*innen an Schulen sich dieser Thematik nähern können.

Abstract

School reform in Austria is currently dominated by the idea of strengthening the institutional autonomy of schools. Therefore, schools seem to be forced to react, either willingly or unwillingly. On the one hand, this autonomy enables schools to distinguish themselves from other schools in terms of content and pedagogy. On the other hand, this might result in competition amongst schools and, hence, a selection of the target group. The aim of this paper is to analyse 23 profiles of grammar schools in Graz and providing an approximation to this issue for the persons responsible.

1 Hinführung

Schulen entwickeln sich und reagieren in vielen Fällen auf gesellschaftliche Veränderungen, auch wenn oft der Vorwurf eines Stillstandes im Bildungsbereich geäußert wird. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf einer Entwicklung, die als Begleiterscheinung der in Österreich gesetzlich vorgeschriebenen Pflicht¹, Schulentwicklung und damit Qualitätsverbesserung zu betreiben, verstanden wird: Wettbewerb und Profilbildung. Ein Lehrprojekt an der Universität Graz, das sich auf allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) in Graz konzentriert, geht diesem Phänomen nach. Der folgende Aufsatz diskutiert erste Ergebnisse aus diesem Projekt vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen.

Neue Steuerungsinstrumente, wie beispielsweise das New Public Management und damit einhergehend eine Verlagerung der Verantwortung von staatlicher auf schulische Ebene (vgl. Fend 2008, S. 108), halten auch in Schulen Einzug. Im Kontext von Bildungseinrichtungen tauchen Bezeichnungen wie Neue Steuerung (z.B. Altrichter & Maag Merki, 2010) oder Educational Governance (z.B. Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015; Maag Merki, Langer & Altrichter, 2014) auf. Diese Begriffe beschreiben bildungspolitische Steuerungsmodelle, die im Spannungsfeld von Autonomie und staatlicher Regelung zum Ziel haben, Innovation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen voranzubringen (vgl. Altrichter, Brüsemeister, & Wissinger, 2007, S. 9; Böttcher, 2015, S. 187). Ein verstärkter Einsatz von marktorientierten Elementen im Bildungsbereich erscheint als Begleiteffekt der neuen Steuerung. Diese Entwicklung bringt für Schulen große Veränderungen mit sich und wird von Wissenschaftler*innen auch kritisch betrachtet. So deutet z.B. Lohmann im „Einsatz von New Public Management den Königsweg der Ökonomisierung der Schule“ (Lohmann, 2010, S. 235) und benennt damit die Gefahr, Schulen als Unternehmen wahrzunehmen und weniger als Orte von Bildung.

Ein Zuwachs an Autonomie für Schulen verspricht eine Möglichkeit, mit den verschiedenen Ausgangssituationen, bedingt durch die geographische Lage, die Schüler*innenzusammensetzung und/oder auch die ökonomischen Gegebenheiten, umzugehen. Dies entpuppt sich allerdings oft als ein leeres bildungspolitisches Versprechen, denn „positive Wirkungen der Schulautonomie hängen in der Regel von Zusatzbedingungen ab“ (Fend, 2008, S. 193). Schulen sehen sich allerdings damit konfrontiert, mehr Verantwortung für den eigenen Standort übernehmen zu müssen und v.a. im städtischen Raum hat sich ein wahrer „Wetlauf um die besten Köpfe“ (Rieger-Ladich & Schmitz, 2008, S. 292) etabliert. Diese Form von Wettbewerb wird von Wissenschaftler*innen zwar identifiziert, von Akteur*innen im Schulwesen (Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrer*innen) aber selten explizit benannt.

Mit dem Anspruch, dieses Spannungsfeld zu reflektieren, nimmt dieser Beitrag zuerst eine kurze theoretische Abhandlung über Wettbewerb und Profilbildung im Schulwesen vor. Darauf folgt die Darstellung und Diskussion der Vorgehensweise sowie erste Analyseergebnisse des Lehrprojektes *Evaluationsforschung Schulentwicklung*². Ausgehend von diesen

1 „In § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz werden die Eckpunkte eines ‚Nationalen Qualitätsrahmens‘ definiert. Seine Umsetzung erfolgt durch die Initiativen SQA – Schulqualität Allgemeinbildung und QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung.“ (SQA – Schulqualität Allgemeinbildung 2018)

2 Das 2013 vom Institut für Pädagogische Professionalisierung initiierte Projekt verfolgt das Ziel, standortspezifische Evaluationen für SQA/QIBB gemeinsam mit Studierenden und Bildungswissenschaftler*innen durchzu-

Überlegungen formulieren die Autor*innen Empfehlungen für Schulen, wie sich dieser Thematik genähert werden kann.

2 Wettbewerb und Profilbildung im Kontext von Schulentwicklung

Nachdem die Schulautonomie in Österreich 2017 im Nationalrat beschlossen wurde, treten in den kommenden Jahren schrittweise die damit verbundenen Neuerungen in Kraft. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017). Für die Schulen verspricht dies mehr Freiräume in Bezug auf die Klassengröße oder die zeitliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten. Dies verlangt den Schulen jedoch ab, einen Diskurs darüber zu führen, wofür die Einzelschule stehen und wofür sie eintreten will. Diese Profilierung des Standortes innerhalb eines vorgegebenen Rahmens wird von einer gewissen Wettbewerbsdynamik begleitet, so die These der Autor*innen. Vermutlich befördert ein gewisses Konkurrenzdenken zwischen Schulen die Bestrebungen, sich durch ein klares Schulprofil von anderen Standorten abzugrenzen. Der Begriff „Schulprofil“ selbst wird unterschiedlich definiert. Altrichter, Heinrich und Soukup-Altrichter (2011) verstehen darunter z.B. die „Summe aller Merkmale, die die öffentliche Wahrnehmung einer Schule bestimmen und die sich intendiert oder nicht-intendiert entwickelt haben.“ (S. 11) Für den vorliegenden Beitrag werden unter dem Begriff „Schulprofil“ alle Aspekte zusammengefasst, mit denen sich eine Schule nach außen hin darstellt. Nachdem dies ein Leitbild mit formulierten Zielen ebenso beinhalten kann wie eine inhaltliche Darlegung des Schulprogrammes, haben wir alle Punkte in unserem Analyseraster inkludiert. Diese Differenzierungsmerkmale bilden die Basis für Wettbewerb zwischen einzelnen Schulen (vgl. Högbe, 2017; Heinrich & Kussau, 2010). Im angloamerikanischen Raum haben Wettbewerb und der Einfluss von marktwirtschaftlich orientierten Tendenzen im Bildungswesen bereits länger Tradition. In deutschsprachigen Ländern ist, wenn auch noch nicht in dieser Ausprägung, eine ähnliche Entwicklung feststellbar (vgl. Lohmann, 2010; Zymek, 2010). Dem ursprünglichen Versprechen, dass Wettbewerb auch im Bildungswesen als hoch leistungsfähiges Steuerungsinstrument eingesetzt werden soll, um Effizienzprobleme zu lösen und Qualitätssicherung zu gewährleisten (vgl. Rieger-Ladich & Schmitz, 2008, S. 290), wurden rasch kritische Stimmen gegenübergestellt. Eine Differenzierung von Einzelschulen führt zu neuen Formen der Hierarchisierung und Selektion. Schulen gleicher Schulform können folglich einen höheren oder niedrigeren Status aufweisen (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011, S. 32). Dadurch, dass zum einen Familien gefordert sind, sich genau über potenzielle Schulen zu informieren und andererseits Schulen es als legitim empfinden, durch gezielte Schwerpunktsetzungen nur eine bestimmte Zielgruppe anzusprechen, wird sichtbar, dass Wettbewerb im Bildungswesen tendenziell eine gewisse soziale Segregation zur Folge haben kann (vgl. Zymek, 2010). Wettbewerb begünstigt zum einen Familien, die über hohes kulturelles und ökonomisches Kapital verfügen und benachteiligt zum anderen jene Schulen, die in einem „wettbewerbstechnisch“ ungünstigen soziokulturellen Umfeld angesiedelt sind (vgl. Rieger-Ladich & Schmitz, 2008, S. 292). Diese Entwicklungen könnten zur Folge haben, dass soziale Ungleichheit, welcher

führen, um so Studierenden Einblicke in Schulentwicklungsprozesse aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu ermöglichen. (vgl. Institut für Pädagogische Professionalisierung 2018)

unter dem Schlagwort der „Chancengleichheit“ im Bildungswesen entgegen zu wirken versucht wird (vgl. Sattler, 2008, S. 59), lediglich verstärkt wird.

3 Das Lehrprojekt Evaluationsforschung Schulentwicklung

Der folgende Abschnitt geht den eingangs vorgestellten Thesen, dass zum einen Wettbewerb zwischen Schulen stattfindet, aber selten explizit auch so benannt wird und zum anderen, dass Profilbildung als Ausgangspunkt und Folge von Wettbewerb gewisse Selektionsmechanismen mit sich zieht, nach. In der Lehrveranstaltung „Theorie und Praxis der Schulentwicklung“ untersuchten Studierende die Schulprofile aller 23 Grazer allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Da die intendierten Schulprofile meist auf der Homepage der Schule publik gemacht werden, stellte der Internetauftritt der jeweiligen Schule die Datengrundlage dar. Für die Analyse entwickelten die Autor*innen einen Raster, der den Studierenden als Grundlage diente. Die vorgestellten Fragen stellen einen Auszug aus dem Analyseraster dar:

Leitbild der Schule

- Gibt es ein Leitbild?
 - Wenn ja welches?
 - Wo ist es auf der HP platziert?
- Wird das Schulprofil dezidiert genannt?
 - Wenn ja, in welcher Form?
 - Wenn nein, lässt sich aus den dargestellten Inhalten ein Schulprofil rekonstruieren?
- Wird das Schulprogramm auf der HP vorgestellt?
 - Wenn ja, wie? (bitte kurz das Schulprogramm skizzieren)
 - Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden genannt?
 - Welche pädagogischen Schwerpunkte werden formuliert?
- Ist die Stundentafel auf der HP einsehbar?
 - Deckt sich diese mit dem Schulprofil und/oder dem Schulprogramm?

Auswahl bestimmter Schüler*innengruppen

- Wird eine Auswahl von bestimmten Schüler*innen bzw. Gruppen bereits auf der HP explizit genannt?
 - Wenn ja, in welchem Kontext?
 - Lässt sich eine (beabsichtigte) soziale Selektion bzw. Segregation feststellen?

Die Darstellung der Schulprofile gestaltete sich sehr divers. In manchen Fällen stand eine inhaltliche Schwerpunktdarstellung im Vordergrund, in anderen Fällen war es dem Homepage-Besucher bzw. der Homepage-Besucherin selbst überlassen, sich aus Bildern, Videos o.ä. mögliche profilbildende Schwerpunkte zu rekonstruieren. Trotz vieler Unterschiede zwischen den Standorten konnten einige Gemeinsamkeiten festgemacht werden, die als möglicher „common sense“ und Basis identifiziert wurden, von der ausgehend erst Differenzierung bzw. Wettbewerb stattfindet. Der Großteil der Schulen verwies in den Schulprofilen auf die Individualität ihrer Schüler*innen und darauf, dass in Folge die Schule eine zentrale Rolle in der Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen einnehme. Angebote wie die Teilnahme am Schulchor, Projektunterricht oder Reisen sollten diesem Anspruch Rechnung

tragen. Da sich jedoch im schulischen Kontext Individuen stets in Interaktion mit anderen befinden, wird flächendeckend auch dem sozialen Lernen eine wesentliche Bedeutung zugemessen. Formulierungen wie „Vermittlung sozialer Kompetenz“ oder „soziale Lernprozesse“ subsumieren, dass das Zusammenleben am Schulstandort offen thematisiert und als eine der zentralen Gelingensbedingungen von Lernprozessen verhandelt wird. Eine weitere Gemeinsamkeit scheint die Betonung der „Allgemeinbildung“. So ist in den einzelnen Profilen beispielsweise von „umfassender Bildung“, oder von der „gediegenen Allgemeinbildung“ die Rede. Dies scheint auf den ersten Blick für allgemeinbildende Schulen selbstredend, doch die durchgängige Betonung scheint die Bedeutung zu unterstreichen und nimmt damit möglicherweise eine klare Abgrenzung zu den berufsbildenden Schulen vor. Zusammenfassend ist sichtbar, dass es schulübergreifend ein Bewusstsein und möglicherweise sogar einen Konsens darüber gibt, dass Schule für mehr steht als die reine Vermittlung von Wissen im Unterricht.

Um konkretere Aussagen über den Zusammenhang von Profilbildung und Wettbewerb ableiten zu können, wurden in einem weiteren Schritt Cluster gebildet. Die einzelnen Cluster bildeten sich aufgrund ähnlicher Merkmale von Schulen in Bezug auf das Schulprofil und gelten als Gliederungsvorschlag. Je nach Analyseperspektive werden Schulen unterschiedlichen Clustern zugeordnet bzw. weisen manche Schulprofile Elemente aus mehreren Clustern auf. Diese wurden hier nicht eindeutig zugeordnet. Folgende Typen haben sich herauskristallisiert:

- a) Schulen mit leistungsbetontem Profil: Mit neun Schulen stellt dieser Cluster den größten dar. Dabei steht in den Profilen der Leistungsgedanke im Vordergrund und wird auch explizit gefordert: „Leistungsorientierung“, der Leitspruch „Leisten – Lachen – Leben“ mit einer gezielten Positionierung von Leistung an erster Stelle oder „Wir erwarten junge Menschen, die [...] Leistungen erbringen wollen“ sind Schlagworte, die eine gezielte Setzung erkennbar machen lassen. Schüler*innen, die Leistung erbringen können und wollen, gelten als bevorzugte Adressat*innen. Zudem ist an diesen Schulen das Vorhandensein von Initiativen zur Begabungs- und Begabtenförderung im Schulprofil präsent. Die betonte Leistungsorientierung bringt mit ziemlicher Sicherheit eine (gewollte) Selektion der potentiellen Schüler*innen mit sich und stellt damit wahrscheinlich eine Form des sekundären Wettbewerbs dar³. Familien, die ihre Kinder bewusst dem Leistungsdruck nicht aussetzen wollen, werden vermutlich nicht diese Schulen für ihre Kinder wählen.
- b) Schulen mit religiösem Profil: bei insgesamt vier der 23 Schulen handelt es sich um Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, die sich in konfessioneller Trägerschaft befinden. Auffallend ist, dass bei einer Schule die religiöse Prägung im Schulprofil nicht sichtbar wird. Die anderen drei Schulen adressieren ausschließlich die Zielgruppe christlichen Glaubens: „christliche Lebenshaltung“, „christliche Werte“ oder „humanistisch-christliche Bildungstradition“. Diese Setzung spricht eine ganz bestimmte Klientel an, nämlich Familien, die christlicher Religion einen wichtigen Stellenwert zuschreiben. Es findet

³ In Anlehnung an Altrichter, Heinrich und Soukup-Altrichter (2011) wird unterschieden zwischen „Wettbewerb erster Ordnung“ d.h. der Frage der Standortsicherung von Schulen durch eine Mindestanzahl von Schüler*innen und dem „Wettbewerb zweiter Ordnung“, d.h. einer bewussten Selektion des Schüler*innen-Klientels. (vgl. S. 201)

dadurch insofern eine soziale Selektion statt, als Schüler*innen anderer Konfessionen nicht angesprochen werden.

- c) Schulen mit inklusivem Profil: Vor dem Hintergrund eines Inklusionsverständnisses, dass nicht nur die Forderung nach Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen beinhaltet (vgl. Budde, 2018, S. 45), sondern allen Menschen unabhängig von Geschlecht, Religion, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen eine Teilnahme an Bildung ermöglicht (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2018), werden zwei Schulen diesem Cluster zugeordnet. Diese wählen bewusst einen inklusiven Zugang und adressieren gezielt eine heterogene Klientel. Beide Standorte verfolgen den Grundsatz „Bildungschancen für alle Kinder“, indem sie sich als „Katalysator auf dem Weg der Integration so unterschiedlicher junger Menschen“ verstehen oder angeben, dass „Interkulturalität eine Bereicherung ist und respektvoller Umgang und Wertschätzung unabhängig von sexueller Orientierung und geschlechtlicher Zugehörigkeit bedeutsam sind“. Allerdings wird nicht festgehalten, wie sich die Umsetzung dieses Zuganges konkret gestaltet, und das unterscheidet diese Gruppe auch von „Schulen, die eine innovative Darstellung mit inklusivem Ansatz verbinden“.
- d) Schulen, die sich als innovativ darstellen: Bei diesen drei Schulen ist auffallend, dass sie über die Darstellung bestimmter innovativer Zugänge versuchen, z.T. ein Alleinstellungsmerkmal zu generieren. Dies scheint insofern interessant, weil Untersuchungen zufolge Schulen nicht zwingend über so ein Alleinstellungsmerkmal verfügen müssen, um sich einen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011, S. 33). Die Bandbreite reicht von „Glücksschule“ über den Schwerpunkt „Bildnerische Erziehung im Sinne ihrer gestaltpädagogischen Wurzeln“ bis hin zu einer ausführlichen „Darstellung anzustrebender Ziele“ im Sinne einer „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“. Die (innovative) Entwicklung der Einzelschule steht also im Vordergrund, ohne dass dabei auf gesellschaftliche Diversität oder Inklusion eingegangen wird – ob diese Leerstelle eine implizite Segregation der Zielgruppe mit sich bringt, scheint nicht eindeutig, aber durchaus möglich.
- e) Schulen, die eine innovative Darstellung mit inklusivem Ansatz verbinden: Vier Schulen verhandeln die soeben festgestellte Leerstelle. Die einzelnen Standorte stellen sich offen gesellschaftlichen Herausforderungen, denen sie auch als Schulen begegnen und sehen das als ihre Chance, sich zu positionieren. Zugänge wie eine Verbindung von schulischer Ausbildung und Lehre unter dem Schwerpunkt Informationstechnologie oder eine Flexibilisierung der Unterrichtszeiten durch ein Modulsystem sprechen eine breite Zielgruppe an. Sprachliche und kulturelle Diversität wird als Gewinn für die Schule wahrgenommen und auch so transportiert. Eine Schule, die ebenso dieser Gruppe zugeordnet ist, verschreibt sich deutlich dem Leistungsgedanken, nimmt aber eine Profilierung auch über Inklusionsklassen vor. Inklusion wird hier allerdings lediglich als die Integration von Kindern mit körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen verstanden und steht damit im Gegensatz zu einem sehr viel breiteren Inklusionsverständnis wie es Schulen aus dem Cluster „Schulen mit inklusivem Profil“ aufweisen. An letzterem Standort scheint sich zudem die breite Zielgruppenadressierung, wie es die anderen beiden Schulen aufweisen, nicht zwingend zu wiederholen.

Die Untersuchung bezog auch die Entwicklung der Schüler*innenzahlen (vgl. Landesschulrat für Steiermark, 2017) in die Analyse mit ein. Dabei konnte kein einzelner Cluster festgemacht werden, der über die größten Zunahmen über einen Zeitraum von zehn Jahren

verfügt. Vielmehr ist auffallend, dass mehrere Standorte mit hohen Zuwächsen einen inklusiven Zugang in ihrem Schulprofil ausweisen. Schulen, die aktiv auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren, haben – entgegen möglicher Annahmen – eine positive Entwicklung von Schüler*innenzahlen. In Summe gewinnen, einem Österreich-Trend folgend, Gymnasien in Graz insgesamt an Schüler*innen (vgl. Statistik Austria, 2017).

Resümierend wird die Hypothese bestätigt, dass Schulen das Phänomen Wettbewerb nicht explizit im Schulprofil benennen. Die Clusterung machte jedoch deutlich, dass bestimmte Gruppen von Schulen durch ihre Profilierung eine ganz bestimmte Gruppe von Schüler*innen und Eltern ansprechen und damit eine andere Personengruppe ausschließen. Man könnte daher von einer indirekten Selektion sprechen, d.h. im „Wettlauf um die besten Köpfe“ (Rieger-Ladich & Schmitz 2008, S. 292) haben Schulen sehr wohl eine genaue Vorstellung davon, welche Schüler*innen sie gerne hätten (und welche eben nicht). Bestimmte Wettbewerbsdynamiken in Form von Abgrenzungen zu anderen Schulen werden allerdings dennoch erkennbar. So gibt z.B. eine Schule an, mit dem verfolgten Konzept des „Superlearnings“ einzigartig in der Steiermark zu sein, oder eine andere Schule führt ganz selbstbewusst die „Pluspunkte“ der eigenen Schule an. Eine andere Schule wirbt damit, das einzige Grazer Gymnasium zu sein, das die „tägliche Turnstunde“ anbietet. Aus den unterschiedlichen Clustern könnte man schließen, dass sich Wettbewerb an österreichischen Schulen in unterschiedlichen Formen niederschlägt. Zum einen findet ein Wettbewerb um leistungsfähige Schüler*innen durch eine starke Betonung der Leistungsorientierung statt, zum anderen adressieren einzelne Schulen eine ganz bestimmte Klientel.

4 (Aus)Blick auf die Praxis

Wie die Analyse der Schulprofile sichtbar macht, scheint es naheliegend, dass Wettbewerb aus der Sicht der Einzelschulen eine Begleiterscheinung von aktuellen Schulentwicklungsprozessen darstellt. Demzufolge stellt sich für einzelne Standorte wie auch für das gesamte Bildungssystem die Frage, wie sich Schulen am Wettbewerb beteiligen, und ob sie die Wahl haben, sich nicht zu beteiligen. Aufgaben wie Schulmarketing oder Zielgruppenorientierung kommen mit Reformvorhaben und Schulautonomie verstärkt auf alle Schulen zu. Daher ist der reflektierte Umgang mit Wettbewerbsphänomenen wichtig, um z.B. Folgen des sekundären Wettbewerbs – die Segregation im Bildungswesen – zu vermeiden (vgl. Widmann & Smolka, 2018). Ein erster Schritt dafür könnte die Thematisierung dieser Phänomene im Rahmen von Konferenzen oder schulinternen Lehrerfortbildungen (sogenannten „Schilfs“) sein, bei denen das Kollegium (möglicherweise gemeinsam mit externen Expert*innen) diesbezüglich schulinterne Positionen diskutiert und markiert. Wenn sich alle Akteur*innen der Schulentwicklung mit den Auswirkungen von Wettbewerb beschäftigen und ein Diskurs über dahinterliegende politische Ideologien geführt wird, kann Chancengleichheit trotzdem gelingen. Ein möglicher Zugang könnte in einer expliziten Profilierung mit Bezug auf Chancengleichheit liegen. Damit ist aber nicht nur der Fokus auf ein respektvolles Miteinander oder die Inklusion von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft und Ressourcen gemeint. Auch der immer wieder in den Schulprofilen genannte Fokus auf „Leistung“ wäre anders zu definieren. So könnten nicht nur Erfolge der Besten (Teilnahme und gute Plätze bei internationalen Wettbewerben etc.), sondern auch große Lernzuwächse von schwächeren Schüler*innen als Besonderheit einer Schule dargestellt werden.

Damit im gesamten Bildungssystem ein solches Umdenken befördert wird, setzt es allerdings voraus, dass sich Schulen noch stärker als Steuerungsakteurinnen im Bildungswesen einbringen (vgl. Widmann & Smolka, 2018). Wenn sich Schulstandorte im Rahmen der neuen Autonomiebestrebungen systematisch mit sich selbst als Organisation auseinandersetzen (müssen), eigene Stärken fokussieren und intern kollektive Meinungsbildungsprozesse gestalten, dann können sie sich damit nicht nur im Wettbewerb positionieren, sondern auch als gestärkte Akteur*innen den bildungspolitischen Diskurs mitgestalten (vgl. Widmann & Smolka, 2018). Gemeinsam mit der Schulaufsicht kann auch regional darauf geachtet werden, wie sich Wettbewerbsphänomene auswirken. Demzufolge wäre es auch ein zentrales Anliegen, dass die Lehrer*innenbildung diese bildungspolitischen Entwicklungen aufgreift und eine kritische Auseinandersetzung mit Themen wie Sponsoring, Wettbewerb oder Autonomie als einen zentralen Bestandteil des Lehramtsstudiums implementiert (vgl. Liesner, 2006). Das vorliegende Projekt war ein Versuch, Studierende in diese Richtung zu sensibilisieren.

Literatur

- Abs, H. J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2015). *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Kapitel 1: Schulprofilierung – Annäherungen an ein Phänomen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 11-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). Einführung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 9-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W. (2015). Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 185-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45-59). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). *Blog zur Schulautonomie*. Abgerufen von: https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/schulautonomie_blog.html
- Deutsche UNESCO-Kommission (2018). *Inklusive Bildung*. Abgerufen von: <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung.html>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulierung und externer Steuerung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 182-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Hogrebe, N. (2017). Wettbewerb im Bildungswesen als Steuerungsinstrument. In W. Böttcher & N. Hogrebe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (Fachgebiet Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht)*. Weinheim: Beltz Juventa. Doi: 10.3262/EEO08170376
- Institut für Pädagogische Professionalisierung. (2018). *Forschungsprojekte*. Abgerufen von: <https://paedagogisch-professionalisierung.uni-graz.at/de/forschen/forschungsprojekte/>
- Landesschulrat für Steiermark (2017). *Statistik*. Abgerufen von: <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Seiten/Statistik.aspx>
- Liesner, A. (2006). Über die Freiheit, sich abhängig zu machen: Notizen zur autonomen Schule. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (4), 451-469.
- Lohmann, I. (2010). Schule im Prozess der Ökonomisierung. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung* (S. 231-244). Stuttgart: Kohlhammer.

- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.). (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (2., erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. & Schmitz, G. (2008). Wettbewerb. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung* (2. Auflage, S. 287-296). Wien: Löcker.
- Sattler, E. (2008). Chancengleichheit. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Zertifizierung* (2. Auflage, S. 59-67). Wien: Löcker.
- SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. (2018). §§ *Grundlagen*. Abgerufen von: <http://www.sqa.at/course/index.php?categoryid=18>
- Statistik Austria (2017). *Schulbesuch*. Abgerufen von: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html
- Widmann, A. & Smolka, J. (2018, im Erscheinen). Kooperation oder Wettbewerb? Chancen und Risiken von Schulautonomie und Profilbildung. *Journal für Schulentwicklung* 3/18.
- Zymek, B. (2010). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 81-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Angaben zu den Autor*innen

Mag.^a Julia Smolka, Lecturer am Institut für Pädagogische Professionalisierung, Universität Graz, Lehrerin am BG/BRG Lichtenfelsgasse, arbeitet an ihrer Dissertation zu Schulentwicklung und kritischer Professionalisierung.
julia.smolka@uni-graz.at

Mag. Daniel Truppe-Bugram, Lehrbeauftragter für Schulentwicklung an der Universität Graz, Lehrer am BG/BRG Lichtenfelsgasse.
truppe.daniel@lichtenfels.at

Mag.^a Andrea Widmann, EBIS Schulentwicklungsberaterin, Lehrbeauftragte für Gender* Diversität, arbeitet an ihrer Dissertation zu Governance im Bildungsbereich.
widmann@hochschulberatung.at

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Veronika Wöhrer, Universitätsprofessorin für Lern- und Bildungsprozesse und Genderforschung am Institut für Pädagogische Professionalisierung, Universität Graz.
veronika.woehrer@uni-graz.at

Reinhard Strobl

Öffentlichkeitsarbeit an Schulen – ein Überblick

Public Relations at Schools – an Overview

Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit Öffentlichkeitsarbeit an Schulen. Gesellschaftliche Veränderungen, ein breites Informationsangebot durch Internet und Social-Media und demografische Veränderungen führen dazu, dass sich Schulen immer mehr öffnen und öffentlich präsent werden müssen. Es werden Themen schulischer Öffentlichkeitsarbeit dargestellt und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für Schulen aufgezeigt, relevante Begriffe zum Thema erläutert und in Zusammenhang zueinander gestellt. In weiterer Folge wird dargestellt, welche Ziele Öffentlichkeitsarbeit für Schulen verfolgen kann und darauf aufbauend werden praktische Ableitungen vorgestellt.

Abstract

This article deals with public relations in schools. Social changes, a wide range of information through the Internet and social media and demographic changes mean that schools are opening more and that they must be present in public. Issues of school public relations are introduced, and relevant terms are explained and regarded. As a further consequence aims to track public relations for schools are presented. Building on that, concrete implementation possibilities are introduced.

1 Einleitung

Zweifelsohne stehen Schulen heutzutage viel mehr im öffentlichen Interesse als dies in der Vergangenheit der Fall war. Es zählen nicht mehr nur guter Unterricht, Ausstattung und motiviertes, pädagogisch und fachlich gut ausgebildetes Lehrpersonal als Qualitätskriterium. Die Anforderungen an Schulen sind vielfältiger geworden. Schulen versuchen mit zusätzlichen Angeboten und Alleinstellungsmerkmalen darauf zu reagieren. Schulen müssen wettbewerbsfähig sein, und nachdem jede*r in die Schule gegangen ist, gibt es auch sehr viele selbsternannte Expert*innen dazu, wo und weshalb gut und wo weniger gut an Schulen gearbeitet wird. Vergessen wird dabei häufig, dass die eigene Schulzeit schon Jahrzehnte zurückliegt und sich Schulen und ihr Unterricht wandeln. Schulleiter*innen müssen auf diese direkten und indirekten Anregungen von außen tagtäglich reagieren. Öffentlichkeitsarbeit findet an Schulen statt.

Als Lehrer an einer Neuen Mittelschule in Tirol habe ich einen Einblick in die vielfältigen Aufgabenbereiche einer Schule. Natürlich sind Qualität des Unterrichts und pädagogisches Geschick der Lehrpersonen die Hauptqualitätskriterien und die eigentlichen Parameter, an denen Schulen gemessen werden sollen. Aus vielen Gesprächen im Laufe der Zeit mit unterschiedlichen Bezugspersonen weiß ich aber auch, dass das Bild einer Schule nicht objektiv dargestellt werden kann. Viele Schulen betreiben teils wissentlich, teils unwissentlich, Öffentlichkeitsarbeit, und die Frage, die sich stellt, ist: Wie kann Öffentlichkeitsarbeit, die zeit- und arbeitsintensiv ist und ein gewisses Know-How voraussetzt, in das öffentliche Schulleben sinnvoll miteinbezogen werden? (vgl. Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012, S. 113)

An österreichischen Schulen gibt es bereits jetzt die Möglichkeit, dass der/die Schulleiter*in eine*n PR-Beauftragte*n pro Schule nominiert. Die Arbeit wird in der Freizeit erledigt und wird auch nicht extra bezahlt. Rechtliche Grundlagen für Öffentlichkeitsarbeit an Schulen gibt es wenige. Prinzipiell gilt es, bedacht und sorgfältig zu handeln. Schulen ist es in geringem Maße erlaubt, Werbung an ihrer Schule anzubieten. Dabei haben sich die Standorte an die Bestimmungen des Schulorganisationsgesetzes zu halten. Verboten sind parteipolitische Werbung, die Weitergabe von personenbezogenen Daten und das Bewerben gesundheits-schädlicher Produkte (vgl. Landesschulrat für Tirol, Rundschreiben 15/1997 und 11/2009).

2 Warum braucht es eine Öffentlichkeitsarbeit an Schulen?

Die Gründe, warum sich Schulen öffentlich mehr und mehr präsentieren müssen, sind vielfältig. Gesellschaftliche Veränderungen, wie zum Beispiel Geburtenrückgänge und damit zusammenhängende jahrgangsschwächere Klassen, zählen ebenso dazu wie zunehmende Bildungskonkurrenz durch ein erweitertes Bildungsangebot. Technologischer Wandel und neue Kommunikationswege, wie Internet und Social-Media, ermöglichen einfache Informationsbeschaffung (vgl. Schober et al., 2012, S. 115).

Auch internationale Vergleichstests (PISA) und nationale Schulrankings wirken sich bildungspolitisch aus. Nicht zu unterschätzen sind die zugestandenen autonomen Gestaltungsmöglichkeiten, die Schulen nützen können. Damit einher geht auch ein Wunsch der Bildungsstätten, diese Unterschiede bekannt zu machen (vgl. Vogtenhuber, Lassnigg & Bruneforth, 2012, S. 16).

Schulische Öffentlichkeitsarbeit ist daher nicht nur ein Verteidigen und Entgegenhalten, ganz im Gegenteil, immer mehr Schulen sehen die gesellschaftlichen Herausforderungen als Chance sich zu positionieren und arbeiten aktiv an ihrer Außenwirkung (vgl. Blachinger, 2005, S. 6f.).

3 Schulen und ihr Image

Das Bild, das die Öffentlichkeit, oder Teile davon, von einer Schule hat, ist selten objektiv. Es lässt sich zwar im Allgemeinen feststellen und einordnen, wie die Ausstattung der Schule ist, welche Unterrichtsformen eingesetzt werden oder welchen weiteren Bildungsweg Schulabgänger einschlagen. Stärker wirken aber häufig die selektiven Wahrnehmungen und beeinflussen das schulische Ansehen: In welchem Stadtteil befindet sich die Schule? Wie ist das Schulklima? Wie lässt sich die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beschreiben? Selbst vorwiegend positive Aspekte, wie zum Beispiel Projektunterricht, können unterschiedlich wahrgenommen werden.

Das Bild einer Schule in der Öffentlichkeit ist „die Summe von Vorstellungen und Einstellungen, die eine Person, oder eine Gruppe von Menschen hat“ (Fuchs, 2009, S. 17). Beeinflusst werden kann das Image einer Schule von allen handelnden Personen: Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen, Eltern, Mitarbeiter*innen und politische Entscheidungsträger*innen (vgl. Fuchs, 2009, S. 18).

Die öffentliche Meinung über eine Schule wirkt sich auf die Wahrnehmung und das Verhalten aller aus, die mit der Schule zu tun haben (vgl. Fuchs, 2009, S. 18): Eltern bemühen sich, dass ihre Kinder an einer speziellen Schule aufgenommen werden, ehemalige Schüler*innen äußern sich auch nach Beendigung der Schule positiv darüber, die Schulerhalter unterstützen die Schule ideell und finanziell (vgl. Hopfgartner & Nessmann, 2000b, S. 29).

Lehrpersonen und Schüler*innen einer Schule sind die bedeutendsten Imageträger. Durch sie werden Informationen nach außen in die Familien, den Bekanntenkreis und die Öffentlichkeit gebracht. Je zufriedener diese beiden Gruppen sind und je stärker sie sich mit ihrer Schule identifizieren, desto besser werden sie über ihre Schule berichten (vgl. Blachinger, 2005, S. 96).

Imagekorrekturen benötigen Zeit und Aufwand. Der Abbau von Vorurteilen und Stereotypen kann mit langfristig strukturierter Öffentlichkeitsarbeit aber gelingen. Es ist kontinuierliche Vertrauens- und Überzeugungsarbeit nötig, um festgefügte Sichtweisen zu verändern, auch wenn diese zum Teil nur auf Unwissenheit, Fehlinformation und Emotionen basieren (vgl. Hopfgartner & Nessmann, 2000a, S. 32). Nicht jedes Image-Problem lässt sich mit Öffentlichkeitsarbeit aus der Welt schaffen. Bei personellen, strukturellen oder infrastrukturellen Schwierigkeiten stößt PR-Arbeit an ihre Grenzen und andere Lösungsansätze sind notwendig (vgl. Fuchs, 2009, S. 18).

4 Bezugsgruppen schulischer Öffentlichkeitsarbeit

Vereinfacht formuliert lässt sich sagen, dass all jene Personen und Bezugsgruppen, mit denen bereits kommuniziert wird, bzw. mit denen Kommunikation gewünscht wird, Zielgruppen

schulischer Öffentlichkeitsarbeit sind (vgl. Hopfgartner & Nessmann, 2000b, S. 21). Die Definierung von Zielgruppen ist ein Prozess. Zu einem befriedigenden Ergebnis kann man anhand folgender Fragen kommen (vgl. Hopfgartner & Nessmann, 2000b, S. 22):

- Welche Ziele möchten wir als Schule erreichen?
- Wer kann uns helfen, diese Ziele zu erreichen?
- Wer sind dabei unsere Konkurrenten?
- Welche Bedeutung messen wir den einzelnen Bezugsgruppen zu?
- Welche Gruppen werden in Zukunft für uns relevant sein?

In weiterer Folge ist es wichtig, zwischen internen und externen Zielgruppen zu unterscheiden. Zur internen Bezugsgruppe zählen Schüler*innen, deren Eltern und die Elternvertretung, das Lehrerkollegium und die Schulleitung. Auch dem unterstützenden Personal wie Schulwart, Sekretär*in, Reinigungspersonal und Schularzt/-ärztin kommt als interne Bezugsgruppe Bedeutung zu (vgl. Fuchs, 2009, S. 21). Im Gegensatz dazu finden sich die externen Bezugsgruppen außerhalb der Schule: Schulbehörde und Schulerhalter, Politik, (potentielle) Partner aus der Wirtschaft, Anrainer, Lieferanten, Absolvent*innen, andere Schulen, die Presse und Öffentlichkeit (vgl. Blaichinger, 2005, S. 12). Nicht jeder Zielgruppe kommt die gleich hohe Bedeutung zu. Daher müssen sie auch nicht gleich häufig bedient werden.

5 Ziele schulischer Öffentlichkeitsarbeit

Wie bereits erwähnt, richtet sich Öffentlichkeitsarbeit nach innen und nach außen. Gute Öffentlichkeitsarbeit beginnt beim Informieren der internen Zielgruppe (vgl. Fuchs, 2009, S. 19f.).

Ziele schulischer Öffentlichkeitsarbeit sind:

- Innen- und Außenwirkung
- Herstellen von Vertrauen
- Information
- Imageaufbau/Beeinflussung von Sichtweisen
- Dialog herstellen
- Medieninteresse wecken
- Steigerung des Bekanntheitsgrades einer Schule
- Interessen vertreten
- Konflikte und Krisen bewältigen

Konkrete PR-Ziele stehen immer im Einklang mit den allgemeinen Entwicklungszielen und dem Leitbild einer Schule und müssen jeweiligen Kampagnen und Vorhaben angepasst werden (vgl. Hopfgartner/Nessmann, 2000a, S. 43). Wenn schulische Öffentlichkeitsarbeit zielgerichtet geplant und umgesetzt wird, braucht es eine Erfolgskontrolle. Dafür müssen Ziele messbar sein und es muss vor Durchführung der Maßnahme bereits bekannt sein, wie das Erreichen des Zieles festgestellt werden kann (vgl. Blaichinger, 2005, S. 25). Um Ziele erreichen zu können, sind zeitliche und finanzielle Ressourcen notwendig (vgl. Scheuch, 2010, S. 293).

6 Aufgaben schulischer Öffentlichkeitsarbeit

Aufgabe schulischer Öffentlichkeitsarbeit ist es, ein der schulischen Realität entsprechendes Bild zu verbreiten (vgl. Fuchs, 2009, S. 19). Schulische Öffentlichkeitsarbeit bündelt jene Aktivitäten, die eine Kommunikation nach innen und außen ermöglichen. Um erfolgreich kommunizieren zu können ist es sinnvoll, die Aufgaben schulischer Öffentlichkeitsarbeit einer Person oder einem Team anzuvertrauen. Dadurch ist ein fixer Ansprechpartner, der auch den nötigen Überblick über Ziele, Strategien und Aktivitäten behält, für die internen und externen Bezugsgruppen vorhanden (vgl. Heitmann, 2014, S. 2).

Die Aufgaben schulischer Öffentlichkeitsarbeit umfassen im Allgemeinen folgende Teilbereiche (vgl. Heitmann, 2014, S. 3):

- Schaffung einer Corporate Identity (Corporate Design, Corporate Behavior, Corporate Communication)
- Steuerung der internen Kommunikation
- Printpublikationen und Werbematerial (Flyer, Plakate, Jahresberichte)
- Medienarbeit (Presseverteiler, Pressekontakte, Pressemappe)
- Sponsoren- und Fürsprecher-Betreuung
- Online-Präsenz (Internetseite, Social-Media, Newsletter)
- Veranstaltungsorganisation (Tag der offenen Tür, Projektpräsentationen, Jubiläen)
- Krisen-PR

7 Einsatz von PR-Instrumenten

Schulhomepages, „Tag der offenen Tür“, Pressearbeit, Flyer, Projektpräsentationen, Elternabende, Jahresberichte – die Liste der Maßnahmen und Möglichkeiten schulischer Öffentlichkeitsarbeit sind umfangreich und vielseitig. Viele Schulen setzen bereits auf unterschiedliche Möglichkeiten. Probleme entstehen allerdings, wenn die gewählten Kommunikationskanäle nicht zielgerichtet genutzt werden und keine Vernetzung eingesetzter PR-Maßnahmen stattfindet (vgl. Hopfgartner & Nessmann, 2000a, S. 48).

Vor dem Einsatz jeweiliger PR-Maßnahmen gilt es, Vorüberlegungen in Bezug auf zeitliche Planung, Medienauswahl, Kostenrahmen, Umsetzung und Durchführung und Evaluation anzustellen (vgl. Hopfgartner & Nessmann, 2000a, S. 49f.). Damit ist eine sinnvolle Maßnahmenplanung gewährleistet.

8 Zusammenfassung

Im Artikel wurde versucht darzulegen, dass Öffentlichkeitsarbeit für Schulen von Bedeutung ist. Schulen sind Teil der Öffentlichkeit und geraten daher immer wieder in den Blickpunkt. Besser ist es, wenn man Zeitpunkt und Umfang dabei selbst bestimmen kann. Das leistet aktive Öffentlichkeitsarbeit für Schulen.

Öffentlichkeitsarbeit für Schulen ist dann erfolgreich, wenn sie langfristig, abwechslungsreich, ehrlich und glaubwürdig betrieben wird. Dafür sind finanzielle und zeitliche Ressourcen notwendig. Bis jetzt sind diese noch nicht in ausreichendem Maße geschaffen worden. Vie-

le Direktorinnen und Direktoren arbeiten in ihrer Freizeit daran, die Schule öffentlich zu präsentieren.

Wenn sich Schulen öffentlich präsentieren wollen, ist ein Mindestmaß an Professionalität notwendig. Personen, die an Schulen für die Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich sind, sollten dafür eine der Art und dem Umfang der Aufgaben entsprechende Ausbildung haben.

Es muss und kann nicht jedes positive Ereignis an einer Schule der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden. Schulen sollen PR-Arbeit mit Maß und Ziel betreiben. Nicht jeder Schulstandort, nicht jeder Schultyp benötigt auch gleich viel Öffentlichkeitsarbeit. Schulen müssen ihre Situation in Bezug auf Mitbewerber und Schulart bedenken. Öffentlichkeitsarbeit unterstützt Schulen auch dabei, den Gemeinden oder der Stadtgemeinde als Schulerhalter vorzuführen, dass gute Arbeit geleistet wird.

Um erfolgreich mit der Öffentlichkeit zu kommunizieren, muss zunächst klar definiert werden, wen ich wie und auf welche Art und Weise erreichen möchte. Die unterschiedlichen Zielgruppen einer Schule müssen deshalb bekannt sein.

Die PR-Arbeit einzelner Schulen sollte sich an einem vorab erarbeiteten Kommunikationskonzept orientieren. Die Ziele, die darin formuliert werden, müssen realistisch sein, ihre Umsetzung muss überprüfbar sein. Erschwerend dabei ist, dass die Konzepterstellung, wie auch die Umsetzung, wiederum Interesse, Grundwissen und zeitliche Ressourcen benötigt. Öffentlichkeitsarbeit ist Teamarbeit mit genau definierten Aufgabenfeldern für jedes einzelne Teammitglied.

Öffentlichkeitsarbeit für Schulen richtet sich nicht nur an die Öffentlichkeit außerhalb der Schule. Ganz wichtig ist es, die interne Kommunikation nicht außer Acht zu lassen und zu pflegen. Die internen Bezugsgruppen müssen informiert und soweit als möglich in Entscheidungen eingebunden werden. Eine diesbezüglich funktionierende Schule „wirkt“ und hat damit bereits einen wichtigen Beitrag für eine positive öffentliche Wahrnehmung geleistet. Elternarbeit ist das zentrale Instrument der Öffentlichkeitsarbeit an Schulen. Vorgehensweisen und Ideen der Schulen könnten gebündelt und untereinander in Form eines Erfahrungsaustausches diskutiert werden. Neue Möglichkeiten der Kommunikation sollten genutzt werden.

Gelungene Öffentlichkeitsarbeit kann einen Beitrag dazu leisten, Schulen öffentlich positiv darzustellen. Auf Dauer kann man damit aber nicht den Wert, den guter Unterricht, motiviertes Lehrpersonal, eine zeitgemäße Schulausstattung und das zwischenmenschliche Klima an der Schule hat, ersetzen. Öffentlichkeitsarbeit für Schulen ist somit in erster Linie ein Teilbereich von mehreren, die das Bild einer Schule prägen. PR-Arbeit für Schulen gehört Bedeutung zugemessen, sie muss sich aber in das Gesamtkonzept einer Schule einfügen, um langfristig wirken zu können.

Krisen-PR ist ein noch relativ wenig behandeltes Themengebiet der Öffentlichkeitsarbeit für Schulen. Diese sollte aber nicht unterschätzt oder gar darauf vergessen werden. Es sollten dafür klare Vorgehensweisen und Checklisten an den Schulen vorhanden sein, um im Sinne der Betroffenen auf Krisen angemessen reagieren zu können (vgl. Reineke, 1997, S. 48).

Es muss mehr Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zum Thema Öffentlichkeitsarbeit geben. Zielgruppen dafür sind die Schulleitungen bzw. interessierte Lehrpersonen. Im Rahmen dieser Veranstaltungen könnte, je nach zeitlichem Umfang, theoretisches und praktisches Grundwissen vermittelt werden. Sehr wichtig wäre es, dabei auch Befürchtungen und Vorurteile gegenüber der Öffentlichkeitsarbeit abzubauen.

Soziale Netzwerke könnten noch besser als Kommunikationsmittel von Schulen genützt werden. Ein Auftritt einer Schule in sozialen Netzwerken muss jedoch gut geplant und überlegt werden.

Literatur

- Blaichinger, N. (2005). *Die besten Tipps und Tricks für die Öffentlichkeitsarbeit von Schulen. Ein Handbuch für die tägliche Praxis*. Freiburg im Breisgau/Zell am Moos: Eigenverlag.
- Heitmann, A. (2014). Mit Struktur und Strategie. Öffentlichkeitsarbeit professionell gestalten. In Regenthal, G. (Hrsg.), *Öffentlichkeitsarbeit macht Schule. Ein praxisorientiertes Handbuch zur Umsetzung von PR an Schulen*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Fuchs, B. (2009). *Erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit in der Schule. Ein Leitfaden für Schulbehörden, Schulleitungen und schulische Medienbeauftragte*. Zürich: Orell Füssli.
- Hopfgartner, G. & Nessmann, K. (2000a). *Public Relations für Schulen. So gelingt erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit. Strategien. Konzepte. Fallbeispiele*. Wien: öbv&hpt.
- Hopfgartner, G. & Nessmann, K. (2000b). PR macht Schule, Schule macht PR. *prmagazin*, 9/2000.
- Reineke, W. (1997). *Krisen-Management. Richtiger Umgang mit den Medien in Krisensituationen*. Essen: Stamm.
- Scheuch, F. (2010). Marketing für NPOs. In Badelt & Pomper (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management* (3. Auflage). Stuttgart: Schäffer – Pöschel.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, Ch. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 Band 2 – Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Vogtenhuber, S., Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (2012). Kontext des Schul- und Bildungswesens. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 Band 1 – Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Gesetze und Erlässe

- Schulorganisationsgesetz in der gültigen Fassung; online abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Rundschreiben des Landesschulrates für Tirol Nr.15/1997; online abrufbar unter http://lrs.tsn.at/sites/lrs.tsn.at/files/upload_rs/RS199715.pdf [20.1.2018]
- Rundschreiben des Landesschulrates für Tirol Nr. 11/2009; online abrufbar unter http://lrs.tsn.at/sites/lrs.tsn.at/files/upload_rs/RS200911.pdf [20.1.2018]

Angaben zum Autor

Reinhard Strobl, BEd, BA, Lehrer an der NMS Fieberbrunn
strobl@tsn.at

Tab. 1: Aufgaben schulischer Öffentlichkeitsarbeit (Heitmann, 2014, S. 3f.)

Aufgabe/Tätigkeit	Inhalt
Corporate Identity	Entwicklung, Umsetzung und Einhaltung der Corporate Identity bestehend aus: Corporate Design: Logoentwicklung, Festlegung von Schriften, Formen und Farben Corporate Behaviour: Wie verhält sie die Schule als Organisation? Corporate Communication: Festlegung der Kommunikationswege
Interne Kommunikation	Informationsfluss nach innen steuern
Print-Publikationen und Werbemittel	Erstellung und Aktualisierung von Publikationen (Flyer, Handzettel, Plakate, Anzeigen, Imagebroschüren, Chroniken, Newsletter, Jahrbücher, Schaukästen)
Medienarbeit	Aufbau und Pflege eines Presseverteilers Kontakt zu Redaktionen und Journalisten Führen von Pressegesprächen Recherche, Text und Versand von Pressemitteilungen Erstellen von Pressemappe Verfassen von Fachartikeln
Online-Präsenz	Inhaltliche Wartung der Schulhomepage Social-Media-Aktivitäten steuern Medienbeiträge veröffentlichen
Netzwerke und Sponsoren	Kontakte zu anderen aufbauen Absolventen als Fürsprecher einbeziehen Sponsorenansprache und -pflege
Veranstaltungen	Tag der offenen Tür Jahresempfang, „come together“ Fortbildungsveranstaltungen Jubiläumsfeiern Teilnahme an Messen Teilnahme an lokalen, öffentlichen Festivitäten Schülerwettbewerbe Soziale Projekte, Wohltätigkeitsveranstaltungen
Krisen-PR	Kommunikationshierarchie festlegen Informationsfluss steuern Berichterstattung sammeln

Tab. 2: Bezugsgruppen schulischer Öffentlichkeitsarbeit
(Blaichinger, 2005, S. 12; Hopfgartner & Nessmann, 2000a, S. 23)

Interne	Externe
Direktor*innen, Abteilungsvorstände	Schulbehörde, Schulerhalter
Lehrpersonen, Kustoden	Potentielle Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigte
Schüler*innen	Anrainer
Eltern, Elternvertreter*innen	Absolvent*innen
Schulwart	Partnerschulen
Büroangestellte	Mitbewerber, Konkurrenten und deren Personal
Reinigungspersonal	Bildungseinrichtungen
Schularzt, Schulärztin	(lokale) Vereine
	Glaubensgemeinschaften
	(lokale) Wirtschaftsbetriebe
	Sponsoren, ehemalige, potentielle
	Spender, ehemalige, potentielle
	pensionierte Lehrpersonen und Schulpersonal
	Interessensgruppen
	Kritiker, Gegner
	Opinionleader
	Medien, Journalist*innen
	Expert*innen, Berater*innen
	Öffentliche Einrichtungen
	Künstler*innen, Wissenschaftler*innen
	Sportler*innen

Tab. 3: Instrumente schulischer Öffentlichkeitsarbeit
(Hopfgartner & Nessmann, 2000a, S. 106ff.)

Interne PR	Externe PR
Allgemein	Corporate Design – Logo
Wirkung des Schulgebäudes	Briefpapier
Schulhausgestaltung	Fahne, Roll-up
Ausstattung	Jahresbericht
Jahresbericht, Chronik	Homepage
Personal	Aktivitäten in sozialen Netzwerken
Konferenzen	Plakate, Folder
Feiern	Präsentationsmappen
Intranet	Visitenkarten
Jour fixe	Schulvideo
Betriebsausflug	PR-Mitteilungen
Projekttafel	Pressefrühstück
Protokoll	Tag der offenen Tür
Schwarzes Brett (analog oder digital)	Schulveranstaltungen
Schüler*innen	Newsletter
Schul- und Lernklima	Schaukasten
Umgangskultur	Schulzeitung
Lernformen	Events
Schülerzeitung	
Schulkleidung	
Eltern	
Schulgemeinschaftsausschuss	
Klassenforum	
Elternabende	
Elternsprechtage	
Informationsveranstaltungen	
Projektpräsentationen	
Tag der offenen Tür	
Klassen- und Schulfeste	
Elternbriefe, Newsletter	
Telefonate	

Forschungsskizzen

Michael Bigos

Qualitätsentwicklung durch Kooperation – Eine qualitative Studie zur Kooperationspraxis von Schulen in der Berufsorientierung

Quality Development Through Cooperation – a Qualitative Analysis on the Cooperation Behavior of Schools Concerning Occupational Choice

1 Ausgangslage

Für die Berufsorientierung Jugendlicher spielen neben der Sozialisation in Familie und peer group auch institutionelle Settings eine wichtige Rolle. Vor dem Hintergrund von Ungleichheitsprozessen und Informationsdefiziten steht dabei auch die allgemeinbildende weiterführende Schule als begleitende Instanz im Fokus (Brüggemann & Rahn, 2013; Schudy, 2002). Die Schule als institutioneller Akteur soll die Berufsorientierungsprozesse von Schüler*innen fördern, kanalisieren und systematisieren. Dieser Anspruch zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Berufsorientierung in Schulgesetzen als Bildungsziel fest verankert ist (vgl. Brüggemann, Krüger-Potratz & Rahn, 2011, S. 293). In Zeiten komplexer werdender Arbeitsmärkte und einem Ausbildungs- und Studiensystem mit aberhunderterten von möglichen Wegen wird dieses Thema jedoch zunehmend von Entwicklungsbedarf begleitet. Die Schule kann den Anspruch einer Berufsorientierung aus eigenen Ressourcen und Kompetenzen nur in engen Grenzen selbsttätig erfüllen (z.B. Dreer, 2013), so dass sowohl in der Theorie als auch in der Schulpraxis die Notwendigkeit von Kooperationen, Netzwerken und regionalen Bildungslandschaften vermehrt diskutiert wird (vgl. Famulla et al., 2008; Deeken & Butz, 2010).

Dies wird begünstigt durch die Tatsache, dass Schulen nicht nur eine pädagogische Institution der Entwicklung und Unterstützung der Schüler*innen sind, sondern gleichzeitig einen sozialräumlichen Fokus für alle Jugendlichen darstellen, die mit der biographischen Anforderung der eigenen Berufsorientierung konfrontiert werden. Als Gate-Keeper schließen Schulen Partnerschaften mit Betrieben, Kammern oder Bildungsträgern und bestimmen so die konzeptionelle Gestaltung der Berufsorientierung in und über die Schule hinaus.

Eine kooperative Gestaltung schulischer Berufsorientierung unter Einbeziehung von Firmen oder arbeitsweltnahen Institutionen (z.B. Kammern) ist mittlerweile eher die Regel als die Ausnahme. So organisieren Schulen den Besuch von Ausbildungs- oder Studienmessen, ermöglichen Betriebsbesichtigungen oder öffnen ihre Türen für Berater und Informationsveranstaltungen. Auf diesem Weg zeigt sich eine zunehmende Verflechtung von Arbeitswelt und Bildungsinstanz Schule.

Daraus resultiert ein gesteigertes Interesse an der Ausgestaltung dieser Kooperationen. Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Fokus:

- Welche Mechanismen systematischer Steuerung und Adaption lassen sich von Seiten der Schulen beobachten?
- Welche Handlungslogiken leiten den Kooperationsprozess von Seiten der Schule?

2 Umsetzungskonzept

Im Rahmen einer Interviewstudie wurden im Schuljahr 2016/17 insgesamt 15 Schulleiter*innen bzw. Berufswahlkoordinator*innen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz anhand eines Leitfadens zur Konzeption, Ausgestaltung und Begleitung der Kooperationen in der Berufsorientierung befragt. Darüber hinaus wurden Materialien und Konzepte der Schule zum Themenfeld Berufsorientierung analysiert. Anhand einer computergestützten Auswertung nach der Methode der Grounded Theory (vgl. Glaser & Strauss, 1998; bzw. Corbin & Strauss, 2015) sollen die Umsetzung der Zusammenarbeit und Muster im Kooperationsverhalten der Schulen analysiert und modellhaft zusammengefasst werden.

Erste Ergebnisse zeigen, dass an den befragten Schulen Kooperationen im Bereich der Berufsorientierung gezielt forciert werden, um die Ressourcen der Schule zu erweitern oder die Berufsorientierung adäquater zu gestalten. Die externen Partner werden dabei als fachlich kompetente und authentische Ergänzung zu schulischen Anstrengungen wahrgenommen. Dadurch soll die schulintern erlebte Arbeitsmarktdistanz sowie die pädagogisch-unterrichtliche Rollenbindung von Lehrkräften in Bezug auf die Berufsorientierung von Jugendlichen aufgebrochen werden.

Aus dieser Situation heraus versuchen die Schulen systematische Berufsorientierungskonzepte über den Schulverlauf aufzubauen, die durch eine gesteuerte Integration beruflicher Einblicke in den schulischen Rahmen die Übergangskompetenzen der Schüler*innen fördern. Die Schule als kooperativer Akteur nimmt dabei nach den ersten Ergebnissen eine Steuerungs- und Selektionsfunktion ein, die eine planvolle und zielgerichtete Berufsorientierung aus Sicht der Schule sicherstellen soll. Untersucht werden sollen nun die Unterschiede in den Maßstäben und Vorstellungen von einer zielgerichteten Berufsorientierung zwischen den einzelnen Schulen bzw. Schulformen sowie der scheinbare Gegensatz zwischen Steuerungsanspruch der Schule und selbstattestierten Wissens- und Kompetenzlücken im Themenbereich Berufsorientierung.

Literatur

- Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.). (2013). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T., Krüger-Potratz, M. & Rahn, S. (2011). Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld. *Die Deutsche Schule, 103* (4), 239-340.

- Corbin, J. & Straus, A. (2015): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London u.a.: Sage Publications.
- Deeken, S. & Butz, B. (2010). *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center im Bundesinstitut für Berufsbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Famulla, G.E. et al. (Hrsg.). (2008). *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*. Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Schudy, J. (Hrsg.). (2002). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele (S. 17-32)*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Angaben zum Autor

Michael Bigos, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrum für Lehrerbildung (ZfL), seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Johannes Gutenberg-Universität. Zuvor acht Jahre Referent bei der Agentur für Qualitätssicherung, Selbstständigkeit und Evaluation von Schulen in Rheinland-Pfalz. Parallel Promotionsstudium am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt.
bigos@zfl.uni-mainz.de

Wenke Mückel

Übergänge im Primarbereich – eine Herausforderung für Theorie und Praxis

Transitions in the Primary Sector – a Challenge for Theory and Practice

1 Ausgangslage/Fragestellung

Im deutschen Schulsystem nimmt die Grundschule für sechs- bis zehnjährige Kinder eine Schlüsselstellung auf dem individuellen Bildungsweg ein, denn zum einen wechselt das Kind von der pädagogisch speziell ausgerichteten Kindertageseinrichtung (Kita) in die Bildungsinstitution Schule (Grundschule) und zum anderen erfolgt in den meisten Bundesländern nach der 4. Klasse ein erneuter Übergang in die bildungskonzeptionell anders gestaltete weiterführende Schule (Regionalschule, Gymnasium, Mittelschule, Gesamtschule o.ä.). Diese zwei bildungsbiografisch zentralen Übergänge sind für jedes Kind mit sozialen Veränderungen, entwicklungspsychologischen Auswirkungen und merklichen Umgestaltungen des jeweiligen pädagogischen Handlungsfeldes verbunden. Daher muss der Thematik einer bruchlosen, die Bildungskontinuität auch mittels konstruktiver Kontrasterfahrungen während der Gestaltung der Grundschulübergänge zwischen Elementar- und Sekundarstufe eine größere Aufmerksamkeit als bisher in der Ausbildung der Studierenden des Grundschullehrer*innenberufs wie auch in der Praxis der beteiligten Bildungseinrichtungen (Kitas, Grundschulen, weiterführende Schulen) entgegengebracht werden. Im Forschungsprojekt „Gestaltung von Grundschulübergängen“ im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung – Lehren und Lernen in Mecklenburg-Vorpommern“ wird daher untersucht:

- welche Voraussetzungen bei Studierenden und beim pädagogischen Personal in der Praxis bezüglich des Themas der Übergangsgestaltung vorhanden sind,
- welche Maßnahmen in Studium und Praktikumsgestaltung an den pädagogischen Einrichtungen (Kita, Grundschule, weiterführende Schule, Universität/Bereich Grundschullehrer*innenbildung) für eine funktionierende Theorie-Praxis-Verzahnung zur Erschließung des Themas Übergangsgestaltung einzuleiten sind,
- welche Gelingensbedingungen festzustellen sind, um die Studierenden und das in der Praxis tätige pädagogische Personal für das Thema Übergangsgestaltung zu sensibilisieren,
- wie das Thema Übergangsgestaltung als Querschnittsthema curricular in Modulen des Grundschullehrer*innenberufsstudiums verankert werden kann, sodass es für die Studierenden ein sinnstiftender, aus verschiedenen Perspektiven wiederkehrender und erfahrungsbezogener Studien- und Praktikumsinhalt wird,

- wie die Gestaltung von Grundschulübergängen auch faktisch im Praxisfeld zu etablieren und für die Schulpraxis als Fortbildungs- und Mentor*innenprogramm auszubauen ist.

2 Umsetzungskonzept

Das Projekt umfasst zwei Teilstudien, deren Ergebnisse in der letzten Projektphase zu einem innovativen Theorie-Praxis-Angebot im Grundschullehramtsstudium an der Universität Rostock zusammengeführt werden sollen. Dieses aus theoretischen und praktischen Komponenten verflochtene, praxisreflexive Angebot soll seinerseits in ein strukturiertes Schul- und Betreuungsnetzwerk – zunächst universitätsnah im Rostocker Raum – eingewoben werden und Qualifizierungsmöglichkeiten für Studierende (z.B. Zertifikatserwerb im Zusatzstudium) wie auch für das pädagogische Personal in der Praxis (z.B. Mentor*innenprogramm, Qualifizierung im Übergangmanagement) enthalten.

Die erste Teilstudie, die für den Modulstrang „Übergänge“ in der Grundschullehramtsausbildung an der Universität Rostock und das daran angeschlossene Praktikum in Kita bzw. Orientierungsstufe (Kl. 5/6) qualitative und quantitative Daten zu drei wesentlichen Indikatoren bei der Übergangsgestaltung (berufsbezogene Einstellungen und Überzeugungen, fachliche und pädagogische Kompetenz, Kooperation und Kommunikation) per Gruppeninterviews und Fragebögen erhoben hat, befindet sich derzeit in der Datenauswertung.

Die zweite Teilstudie, die als qualitative Erhebung geplant ist, widmet sich der bisherigen Praxis der Übergangsgestaltung an betreffenden pädagogischen Einrichtungen (staatliche Grundschulen, Kitas, staatliche weiterführende Schulen) im Rostocker Raum, erfragt ebenfalls die drei Indikatoren aus Sicht der in der Praxis Tätigen und wird eventuell die Problematik des Flächenlandes Mecklenburg-Vorpommern bezüglich der Bildung im ländlichen Raum (als starker Kontrast zu urbanen Strukturen in den Zentren, zu denen die Stadt Rostock gehört) einbeziehen, vor allem hinsichtlich des Indikators *Kooperation und Kommunikation*.

Die Datenerhebungen beider Teilstudien werden von einer Sichtung konzeptioneller, bildungspolitischer und curricularer Vorgaben begleitet, da diese gesetzlichen Rahmenbedingungen ebenfalls zu den Gelingensfaktoren für eine Schul- wie auch eine Ausbildungsentwicklung zählen und gegebenenfalls im Resultat des Projekts einer Veränderung unterzogen werden müssen, um die Übergangsgestaltung sowohl im Grundschullehramtsstudium und seinen Praktika als auch in der realen Schullandschaft in ein funktionierendes, ineinander greifendes Theorie-Praxis-Konstrukt zu überführen.

Literatur

- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster u.a.: Waxmann.
- Liegmann, A. B., Mammes, I. & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2014). *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Sackmann, R. & Wingens, M. (Hrsg.). (2001). *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim u.a.: Juventa.

Angaben zur Autorin

Dr. Wenke Mückel: Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik, Studium LA für Gymnasien Deutsch/Englisch/Deutsch als Fremdsprache mit dem Ersten und Zweiten Staatsexamen, als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Grundschullehramtsausbildung an den Universitäten Lüneburg und Rostock tätig, Professurvertretungen an den Universitäten Köln, Leipzig und Greifswald.
wenke.mueckel@uni-rostock.de

Nadine Sonnenburg

Individuelle Förderung als Schulentwicklungsaufgabe

Individual Support of Students as a Task for School Development

1 Ausgangslage, Fragestellung und Methodik

Die individuelle Förderung und die Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslagen der Schüler*innen gelten mittlerweile in Deutschland als Grundaufgabe von Schule und Lehrkräften (Kunze & Solzbacher, 2016). Vor diesem Hintergrund sind Schulen angehalten, Schulkonzepte zur individuellen Förderung zu entwickeln und in der Praxis umzusetzen. Empirische Forschungsbefunde zeigen, dass damit Veränderungen der beruflichen Anforderungen für Lehrkräfte einhergehen und die Umsetzung in der schulischen Praxis eine Herausforderung zu sein scheint (vgl. Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2014; Hellrung, 2011). Hieran anknüpfend wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung IFoS (Hornberg, Sonnenburg & Buddeberg, 2016) sowie eines darin eingebetteten Dissertationsprojekts die individuelle Förderung von Schüler*innen und der damit verknüpfte Schulentwicklungsprozess an einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen untersucht (Laufzeit in den Jahren 2012–2017). Dazu wurden über einen Zeitraum von vier Jahren sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte schriftlich befragt sowie vertiefend im Frühjahr 2015 qualitative leitfadengestützte Experteninterviews mit ausgewählten Lehrkräften geführt. Die Experteninterviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde berichtet.

2 Ausgewählte Ergebnisse und Diskussion

Die empirischen Befunde zeigen, dass die untersuchte Schule durch eine ausgeprägte Heterogenität ihrer Schülerschaft gekennzeichnet ist, die im Laufe der untersuchten Jahre kontinuierlich Veränderungen unterworfen war (bspw. zunehmend höherer Anteil an neu zugewanderten Schüler*innen). Um auf die heterogenen Lebens- und Lernausgangslagen ihrer Schüler*innen einzugehen und sie als Basis für die individuelle Förderung zu berücksichtigen, wurde an der Schule ein an der Schülerschaft orientiertes Schulkonzept entwickelt – das bedingt durch Veränderungen in der Schülerschaft regelmäßig weiterentwickelt werden musste. Für die Schulpraxis lässt sich daraus ableiten, dass passgenaue Schulkonzepte zur individuellen Förderung von Schüler*innen eine Daueraufgabe darstellen und einen kontinuierlichen Schul(weiter)entwicklungsprozess implizieren.

Ein Schwerpunkt des Schulentwicklungsprozesses wurde an der untersuchten Schule auf die Entwicklung, Implementation und praktische Erprobung einer computergestützten Dokumentation der individuellen Lernentwicklungen der Schüler*innen (der sogenannten Bildungsdokumentation) gelegt. In diese Dokumentation tragen die Lehrkräfte die Kompetenzen aller Schüler*innen für die Jahrgangsstufen 5-10 in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowie die überfachlichen Kompetenzen ein. Die Ergebnisse zeigen, dass von den beteiligten Lehrkräften die Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne in einem langjährigen Entwicklungsprozess zunächst konkretisiert, überarbeitet und in der Dokumentation aufgelistet wurden und seither die Kompetenzen der Schüler*innen von den Lehrkräften regelmäßig diagnostiziert und anschließend dokumentiert werden (Hornberg, Sonnenburg & Buddeberg, 2016; Sonnenburg, i.V.). Damit wird eine kontinuierliche Dokumentation der Kompetenzen über die gesamte Sekundarschulzeit ermöglicht. Die Lehrkräfte nutzen die Informationen für den Austausch über die von Schüler*innen erreichten bzw. nicht erreichten Kompetenzen sowie für Förderangebote. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Verwendung dieser individualisierten Dokumentation die Lehrkräfte bei der individuellen Förderung ihrer Schüler*innen unterstützen kann – jedoch auch als zeitaufwendig einzustufen ist. Insgesamt stellt sich der Einsatz einer solchen Dokumentation als eine Möglichkeit dar, in der Schule dem Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung zu begegnen (Sonnenburg, i.V.).

Literatur

- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Münster: Waxmann.
- Hellrung, M. (2011). *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. Opladen: Budrich.
- Hornberg, S., Sonnenburg, N. & Buddeberg, M. (2016). *Entwicklung, Implementation und Transfermöglichkeiten einer Bildungsdokumentation. Weiterführende Ergebnisse des Projekts IFoS*. Abgerufen von: http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IADS/Mediendpool/Projekte/Hornberg/IFoS/Hornberg_et_al_2016_IFoS.pdf
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2016). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (5., aktualisierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sonnenburg, N. (i.V.). *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen in der Sekundarstufe I. Eine Studie zum Einsatz einer Lernentwicklungsdokumentation (Arbeitstitel)*. Dissertation, Manuskript in Vorbereitung.

Angaben zur Autorin

Nadine Sonnenburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS); Arbeitsschwerpunkte: Individuelle Förderung und Differenzierung, Schulentwicklung sowie Internationalisierung und Europäisierung von schulischer Bildung.
nadine.sonnenburg@tu-dortmund.de

Fallbeispiel

Bettina König

Fachkompetenz und Austausch im Team – alltägliche Korrekturen als Beitrag zur Schulentwicklung

Expertise and Exchange Within the Team – Everyday Corrections as a Contribution to School Development

Schriftliche Alltagskorrektur gehört zu den zentralen beruflichen Aufgaben jeder Grundschullehrkraft. Das ausgewählte Fallbeispiel zeigt die eigene Praxis der schriftlichen Korrektur einer Lehrerin und deren Sichtweise auf Fehler der Schüler*innen. Zudem verdeutlicht es ein Spannungsfeld insbesondere hinsichtlich der kollegialen Kommunikationsstrukturen. Frau Klingensteins geäußerter Wunsch nach Kooperation und Austausch im Team bzgl. der Korrektur offenbart eine Lücke der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Ebenen einer Schule, deren Schließen im Entwicklungsprozess ein Beitrag zur Schulkultur sein kann.

1 Schriftliche Alltagskorrekturen

1.1 Schulischer Kontext

Frau Klingenstein ist mit 31 Jahren die jüngste Lehrerin an der ländlichen Grundschule mit zwei Schulorten und sechs Klassen. Das Kollegium der engagierten Lehrkraft wünscht sich zu ihrem Bedauern wenig oder keine Veränderung: „Was mir fehlt, ist der Austausch mit den anderen Lehrkräften, es gibt [...] keinen fachlichen Austausch“ (König, 2017, S. 153).

1.2 Praxis der schriftlichen Korrektur

Alltägliche Korrektur muss für Frau Klingenstein vor allem sinntragend sein. Diese Maxime ist bereits vor der Korrektur, bei der Arbeitsblatterstellung und dem Aufgabengeben bedeutsam. Korrektur

macht nur dann Sinn [...], wenn man damit weiterarbeiten kann, wenn man damit eine Rückmeldung bekommt; entweder über den Leistungsstand des Kindes oder dann eben mit dem Kind an einer Situation arbeiten muss oder das Kind selber an seinen eigenen Fehlern lernen kann. (König, 2017, S. 155)

Alle schriftlichen Arbeitsprodukte der Schüler*innen werden von der Lehrerin oder von den Kindern korrigiert. Sie selbst übernimmt die rechtschriftliche Korrektur sowie die diffizile Aufsatzkorrektur. Zudem korrigiert sie komplexe Aufgaben, z.B. Korrekturen individueller Arbeitsergebnisse, die je individuelle Rückmeldung erfordern. Der Bereich der Schülerelbstkontrolle umfasst z.B. im Rechnen das Vergleichen von Ergebnissen. Korrigieren die Kinder, übernimmt die Lehrerin nur eine abschließende Kontrolle. Diese selbstständige Korrektur ist bedeutsam, da sie gleichzeitig Erziehungsziel ist. In der Korrektur erleben sich die Kinder als wichtig und übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen wie für das der anderen.

In der ersten Jahrgangsstufe arbeitet Frau Klingenstein mit wenigen, klar und verbindlich eingeführten Korrekturzeichen. Lobende Anmerkungen können in der ersten Jahrgangsstufe zunehmend selbst erlesen werden und fördern die Lesemotivation der Kinder. Kommentierungen können auch pädagogisch-erzieherisch intendiert oder lernunterstützend sein und damit das Problemlöseverhalten der Kinder fördern.

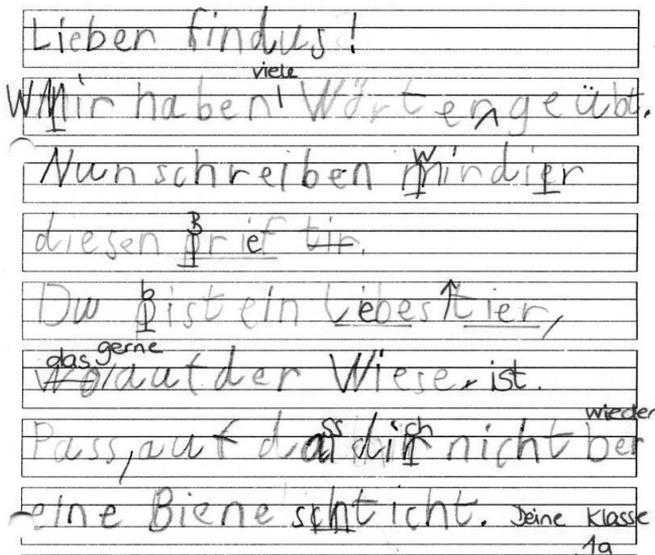


Abb. 1: Eigenes Bildmaterial

1.3 Bedeutung des Fehlers

In einem positiven Lernklima sind die Kinder durch die Korrektur mit ihren Fehlern konfrontiert und setzen sich mit ihnen auseinander. Durch das Ausbessern z.B. von rechtschriftlichen Fehlern ist die Korrektur produktorientiert. Eine Lehrerkorrektur, die Fehler markiert „um dem Schüler noch mal die Möglichkeit zu geben: ‚Denk noch mal selber nach!‘“ (König, 2017, S. 161) offenbart eine pädagogische Blickrichtung. Fehler sind in der täglichen Arbeit von Frau Klingenstein Träger diagnostischer Informationen und Basis für

weitere Fördermaßnahmen. Korrigierte Arbeitsprodukte sind Lernmittel für die Kinder. Die konsequente Arbeit am Fehler beinhaltet stets eine Fehleranalyse, deren Aufarbeitung ein vertieftes fachliches Verständnis bei den Schüler*innen erzielt. Dies entspricht dem Aufbau eines negativen Wissens (vgl. Oser, Hascher & Spychiger, 1999). Damit sind die beiden Grunddimensionen einer Fehlerkultur mit Lernorientierung und positivem Klima erfüllt.

2 Potential für Schulentwicklung von innen

Im Fall von Frau Klingenstein entsteht durch das engagierte, fachkompetente und innovative Handeln der jungen Lehrkraft sowie die Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation ein innerer Druck auf das System Schule (vgl. Kurz & Weiß, 2016). Zudem äußert Frau Klingenstein intensiv den Wunsch nach Veränderung und Kommunikation innerhalb der Schule. Sollte es ihr gelingen, die Auseinandersetzung über den Gegenstand „Korrektur“ zu führen, können von der alltäglichen Korrekturtätigkeit Impulse für eine Weiterentwicklung ausgehen.

3 Entwicklung einer Fehlerkultur als Teil einer Schulkultur

Entwicklung einer Fehlerkultur bedeutet hier Änderung der Schulkultur. Die etablierte positive Fehlerkultur in der Klasse von Frau Klingenstein wird erst vollständig wirksam, wenn sie in der Schule gelebt wird. Im Sinne von Oser, Hascher und Spychiger (1999) gehören zur Entwicklung einer Fehlerkultur eine Reihe von Merkmalen: z.B. das Nutzen der Fehler-situation zum Lernen, didaktisch einfallsreicher Umgang mit Fehlern, die Bereitschaft der Lehrkraft im entwicklungspsychologischen Sinn an den Denkprozessen der Schüler*innen anzuknüpfen u.a.

Die Entwicklung einer positiven Fehlerkultur im Sinne einer Schulkultur kann wie folgt aussehen:

Fehlerkultur als Schulkultur – Schritte im Entwicklungsprozess

1. Reflexion/Austausch über die Problematik der Korrektur
 2. Reflexion/Austausch über den Umgang mit Fehlern sowie über die Haltung gegenüber Fehlern
 3. Vereinbarung von transparenten Korrektornormen in Schule und Unterricht
 4. Reflexion/Austausch über die Umsetzung dieser Normen
 5. Vereinbarung über eine pädagogische Sicht des Fehlers
 6. (entwicklungs- und lernpsychologische) Weiterbildung
 7. Kommunikation/Austausch über den Gewinn für die Lehrpersonen und die Schüler*innen durch eine veränderte Fehlerkultur und praktizierte Korrektur
-

Reflexion und Austausch als wesentliche Elemente der Schulentwicklung finden ihren Platz auf den Bedeutungsebenen des fachlichen Austauschs sowie der Haltung gegenüber Fehlern und ihrer täglichen Handhabung. Ausgehend vom Engagement der Lehrkraft sowie deren Veränderungswunsch kann eine Fehlerkultur im Sinne einer Schulkultur entstehen.

4 Ausblick

Im beschriebenen Fall von Frau Klingenstein geht es nicht um einen abgeschlossenen Schulentwicklungsprozess, sondern um die innovative Kraft einer Lehrerin und das Potential eines alltäglichen Handlungsfeldes. Die alltägliche Korrektur, die alle Lehrpersonen der Schule durchführen, kann Anstoß für Kommunikation und Reflexion sein. In den alltäglich vollzogenen Tätigkeiten lassen sich Gemeinsamkeiten und Differenzen finden sowie fachliche und erzieherische Ziele benennen und innovative Entwicklungen anstoßen.

Literatur

- König, B. (2017). *Schriftliches Korrigieren im Schulalltag: Eine qualitative Analyse der Korrektur von Grundschullehrkräften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kurz, G. & Weiß, S. (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses. In E. Kiel, S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten* (S. 30-55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11-42). Wiesbaden: Springer.
- Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T. & Mahler, F. (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 43-70). Wiesbaden: Springer.

Angaben zur Autorin

Dr. Bettina König, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik.
Fachliche Leitung Schriftspracherwerb.
bettina.koenig@uni-bamberg.de

transfer
Forschung ↔ Schule
Heft 4

**Schule 21st – Perspektiven der
Schulentwicklung im 21. Jahrhundert**

Aus dem Inhalt

Beiträge

- Der Index für Inklusion: Schulentwicklung nach inklusiven Werten
- Die Rolle der Schulleitung als Mitunternehmer im 21. Jahrhundert
- Digitale Barrierefreiheit: Voraussetzung und Verantwortung für Inklusive Bildung
- Raum für Veränderung: Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung
- Praxis, Theorie, Bürokratie und andere Freunde der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

Im Dialog

- Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert
Rolf Arnold und Caroline Abfalter im Gespräch

Vorschau auf Heft 5 (2019)

Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Wie wollen wir (morgen) leben? Diese zentrale Frage in Zeiten fundamentaler Umwälzungen aller Lebensbereiche stellt die Menschheit vor große soziale, ökologische und wirtschaftliche Aufgaben, die lösungsorientiertes Handeln erfordern. Bildungseinrichtungen haben junge Menschen möglichst gut auf die – ungewisse – Zukunft vorzubereiten. Dabei geht es um die Schaffung notwendiger Strukturen, um reflektierte Denk- und Arbeitsweisen wie auch darum, die Ergebnisoffenheit des Prozesses als Übergangsphase anzunehmen.

978-3-7815-2282-4



9 783781 522824

ISSN 2365-3302

transfer ↔ Forschung Schule